Deutschunterricht u. Deutschkunde
rbeiten aus dem Kreise des Deutschen Germanisten-Verbandes
über
Zeitfragen des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen
herausgegeben
von Studienanstalts-Direktor Dr. Kl. Bojunga
Heft 2

Die deutsche Volkskunde im Unterricht an höheren Schulen

von

Prof. Dr. Karl Reuschel

Berlin W 57
Verlag von Otto Salle
1917

Deutschunterricht u. Deutschkunde
Arbeiten aus dem Kreise des Deutschen Germanisten-Verbandes
über
Zeitfragen des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen
herausgegeben
von Studienanstalts-Direktor Dr. Kl. Bojunga
Heft 2

Das deutsche Volkstum im Unterricht an höheren Schulen

von

Karl Theodor Reuschel

Berlin W 57
Verlag von Otto Salle
1917

So manchen guten Mann wir unser nennen,
Die Quelle seines Wertes springt im Volke.
Und was er ist, dankt jeder dieser Quelle.

Gottfried Keller, Vorspruch zur Schillerfeier 1859

Das deutsche Volkstum im Unterricht an höheren Schulen.

1. Allgemeines.

Die vielen Klagen über unser Schulwesen wollen nicht verstummen, und keine Gattung hat darunter mehr zu leiden als die höhere Schule in ihren geschichtlich bedingten Ausprägungen. Nicht zuletzt macht man ihr den Vorwurf, sie vernachlässige über dem Fremden die Pflichten gegenüber Volksgemeinschaft und Staat. Besonders das Gymnasium, mag es sich noch so eifrig, ja beinahe bis zur Selbstverleugnung, veränderten Anschauungen anpassen, bleibt von dem Tadel, daß es undeutsch sei, nie verschont. Das Schlagwort freilich, es erziehe die Jugend zu Griechen und Römern, scheint allmählich seine Werbekraft zu verlieren. Wird nicht von den Gegnern der Gymnasialbildung ebenso wie von ihren Freunden hervorgehoben, ein solches Ziel sei bei der gegenwärtigen Beschaffenheit dieser Schulart unerreichbar, werde jedenfalls nicht annähernd erreicht?

Wenn die Ansichten über das Maß dessen, was als Gewinn für das Leben aus der höheren Schule überhaupt davongetragen wird und werden soll, weit von einander abweichen, soviel dürfte wohl allgemein zugestanden sein: der höheren Schule kommt nicht die Aufgabe zu, eine besondere Fachausbildung zu gewähren, vielmehr eine andere, darauf vorzubereiten. Das kann sie nur, wenn sie nicht auf das Lernen allein Wert legt. In dem lehrenden Erziehen berührt sie sich mit der Volksschule, während Zweck der Hochschule ein erziehendes Lehren ist. Selbst auf der obersten Stufe des Schulwesens tritt also die Erziehung nicht ganz zurück, auf den niederen Stufen muß sie die Hauptsache sein. Es wird mit dieser Feststellung sofort deutlich, wie

innig höhere Schule und Volksschule zusammenhängen, wie sehr sie auf einander angewiesen sind. Mag sich der Lehrgang in Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Realschule und entsprechenden Gelegenheiten für die weibliche Bildung auch durch Breite und Tiefe von dem der Volksschule unterscheiden, daß hier wie dort mit Hilfe von Lernstoff erzogen wird, das macht das einende Band aus. In den Kreisen der Hochschullehrer wie der Mittelschullehrer (ich wähle die österreichisch-süddeutsche Bezeichnung, weil sie mehr besagt als die Ausdrücke Oberlehrer und Philolog) besteht der dringende Wunsch, den Übertritt von der höheren Schule zur Hochschule ohne allzu großen Sprung zu ermöglichen; weniger wird, soviel ich beobachten konnte, auf die noch dringendere Forderung eines gedeihlichen Zusammenwirkens von Volksschule und höherer Schule hingearbeitet. Denn sobald die letztgenannte ihre Bestimmung, durch Lehren zu erziehen, mit Eifer erfüllt hat, ohne dabei ängstlich dem Gaukelziel der Allgemeinbildung nachzustreben, wird das Leben, wird die Berufsvorbereitung im einzelnen die neuen Ansprüche mit Aussicht auf Erfolg stellen dürfen. Sind dagegen die Volksschule und ihre nächste Fortführung über die Erziehungswege nicht einig, so tragen die an sich begünstigteren unter unseren Kindern, denen eine weitergreifende Bildung erschlossen werden soll, die Kosten des Streites, und es geht mit dem Aufbau besonderer Grundlagen für die höhere Schule unnötig viel Zeit verloren, außerdem wird geistig hervorragenden Schülern, die wegen häuslicher Verhältnisse oder weil ihre Begabung sich erst später offenbart hat, einer höheren Schule in reiferem Alter zugeführt werden, ein Umweg zugemutet, der ihre Entwicklung hemmt; unheilvoller ist der Riß, der die Volksgemeinschaft durchzieht und höher Gebildete von der Masse der anderen trennt. Es muß aber gewiß alles geschehen, um die Einheit unseres Volkskörpers zu erhalten oder, da sie durch den geschichtlichen Verlauf zerstört worden ist, wiederherzustellen.

Dazu dient die Erkenntnis, daß außer der Erziehungsaufgabe unserer Schulen beider Gattungen auch der vaterländische Grundstoff dieser Erziehung sie verbindet. Der Begriff des deutschen Volkstums, vom Turnvater Jahn in schwerer Zeit entwickelt, verknüpfe Volksschule und höhere Schule! Die eine wie die andere hat eine Bildung zu geben, die von dem Brennpunkt des Volkstums ausstrahlt. Dabei ist die Volksschule im Vorteil, weil sie nur oder fast ausschließlich das

deutsche Volkstum vermittelt, ein Vorteil, der freilich wieder zum Nachteil wird, denn allseitiges Erfassen deutschen Wesens verlangt nach Vergleich mit Fremdem, wie es sich am ersten in Sprachen erschließt, die dem Volksschüler ein Buch mit sieben Siegeln bleiben müssen; die höhere Schule, in dieser Hinsicht besser gestellt, kann den Gesichtskreis ihrer Zöglinge mächtig erweitern, verfällt aber damit leicht dem Fehler, über dem Fernen das Nächstliegende zu vergessen und den festen Boden des eignen Volkstums unter den Füßen zu verlieren, indem sie sich in Einzelgebiete zersplittert; daß ihr erziehlicher Zweck unter dem Vielerlei nicht gefördert wird, braucht nicht bewiesen zu werden.

Kein Deutscher hat das Volkstum als das Wesentliche für den erziehenden Unterricht mit wärmerem Gefühl erfaßt, mit größerer Klarheit erkannt und mit eindringlicherem Mahnwort betont als Rudolf Hildebrand. Sein Buch Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule erschien gerade vor einem halben Jahrhundert, vor dreißig Jahren kam die dritte, besonders wirksame Auflage heraus, und obwohl die leitenden Gedanken als segensvolle Anregungen den Schulbetrieb gefördert haben, kann der Zukunft vorbehalten bleiben, Hildebrands Anschauungen noch viel ergiebiger auszuwerten; ja es muß geschehen, wenn die große Zeit nicht ein kleines Erziehergeschlecht finden soll.

Die folgenden Seiten erweisen hoffentlich, wie wir im Sinne des Leipziger Deutschmeisters das Volkstum nicht nur im muttersprachlichen Unterricht, sondern überall im Schulleben verwenden können, damit das Deutsche wahrhaft im Mittelpunkt des Unterrichts der deutschen Schule stehe. So viel darf schon jetzt gesagt werden, daß der herzensfrohe Künder deutscher Sprachtiefe, Sprachschönheit und Gemütsanlage die Kluft zwischen Volksschulbildung und höherer Bildung hat überbrücken helfen. Unseres Volkstums bewußt zu sein, das müssen wir Deutsche erst lernen; unsere Geschichte zeigt, wie wenig uns der Standpunkt eines unbewußten Deutschgefühls als selbstverständlich gilt. Wir haben Wort und Tatsache der Ausländerei, Engländer und Franzosen begnügen sich für diese echt deutsche Eigenschaft mit Übersetzungslehnworten: partiality to everything foreign und manie d'imiter les étrangers! Zu tief ist die Vorliebe für Fremdes bei dem Deutschen eingewurzelt, als daß selbst die furchtbaren Erfahrungen des Weltkrieges sie völlig ausrotten dürften.

Wir würden uns zwar schätzenswerten Bildungstriebes be-

geben, wollten wir fortan nicht auch den Blick über die Grenzpfähle hinauslenken, wollten wir eine ganz auf vermeintlich Völkisches gestellte Kurzsichtigkeit pflegen. Aber alle Dinge auf Erden sollen uns zum Besten dienen, damit unsere Art sich umso reiner auswirke. Dazu gehört hauptsächlich, daß wir erkennen, was deutsch ist, welche Züge deutscher Art im Wandel der Zeiten sich scharf ausgeprägt haben. Diesem Zweck enspricht unter den Wissenschaften am meisten die von der deutschen Volksseele, die deutsche Volkskunde. Hildebrand hat ihre Ergebnisse auf dem Gebiete der Sprache und der Volksdichtung für die Schule nutzbar gemacht. Wir haben keinen Grund, uns nur auf diese zweifellos außerordentlich wichtigen Seiten zu beschränken, wir dürfen, ja wir müssen das ganze Bereich volkskundlicher Forschung für die Schulerziehung verwenden. Religion, Recht, Sitte und Sittlichkeit, Wohnweise, Nahrungswesen, Kunst in der besonderen Gestaltung, die sie bei uns erfahren haben, gehören ebenso in die Schule wie die volkstümlichen Anschauungen und Bezeichnungen von Pflanzen, Tieren, Gesteinen und Krankheiten samt den Heilmitteln. Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Deutschen als Gesamtvolk wie in ihren einzelnen Stämmen sich entwickelt haben, seien nicht vergessen. Nur wenn in den verschiedensten Fächern Deutsches betrieben wird, wenn die Schulstunden möglichst alle Deutschstunden werden, wenn außerdem die dem deutschen Unterricht im besonderen gewidmete Zeit reichlicher bemessen ist als bisher, läßt sich diese Erziehung der Kinder, Jungmannen und Jungfrauen zu Gliedern der festgefügten Volksgemeinschaft durchführen. Nicht ein Fach unter Fächern soll die Kunde vom deutschen Wesen sein, vielmehr ein Leitgedanke für alle. Aber, wirft man wohl ein, woher die Lehrer nehmen, die, in solcher Weise geschult, ihren Zöglingen eine deutsch-völkische Erziehung geben können? Und würde nicht der Schüler mit Gedächtniskram überbürdet werden? Auf das erste Bedenken ist die Antwort leicht. Noch jedes als dringendes Bedürfnis Erkannte hat sich verwirklicht. Wer als Lehrer an der deutschen Jugend arbeiten will, wird einsehen, daß kein Unterrichtszweig losgelöst von den übrigen bleiben darf. Die Vertreter des Deutschen, der Geschichte, der Erdkunde, der Naturwissenschaften wissen es längst: ihre nächste Aufgabe liegt im Vaterländischen, für Fremdes können sie nur durch Anknüpfung an Bekanntes Gefühl und rechtes Verständnis erwecken. Wer

es noch nicht wissen sollte, dem sagt es die einfachste Überlegung. Die Gefahr der Überlastung besteht aber nur da, wo wahl- und planlose, nicht zum Herzen sprechende Stofffülle verlangt wird. Da sich für das beigebrachte Neue immer Anknüpfungen im Gemüt, in der Erfahrungswelt des Kindes finden, haftet es ohne Beschwerde. Heißt es nicht beispielsweise dem Gedächtnis weit mehr abfordern, wenn Ausdrücke wie Subjekt, Prädikat, Adverbiale loci in den lateinlosen Unterklassen mancher Reformschulen als notwendig erachtet, wenn selbst Bürgerschüler, denen sich der Weg ins gelobte Land der höheren Schule öffnen soll, mit lateinischen Bezeichnungen geplagt werden? Bewahre uns der Himmel vor einem „System" der Volkskunde in der höheren Schule! Ganz wie Hildebrand es machte und wollte, im Gespräch, im gemeinsamen Erarbeiten mögen die Dinge aus dem Unterricht bei passender Gelegenheit herauswachsen. Am Lehrer ist es dann, zu sorgen, daß, wie in Lessings Laokoon, aus einem Spaziergange eine Wanderung nach bestimmtem Ziele werde.

Als Grundsatz gilt: „Erst die Heimat, dann die Ferne, erst die Erde, dann die Sterne." Aus dem Heimatgefühl erblüht die Vaterlandsliebe. Darum empfiehlt es sich nicht, viele Worte zu machen von deutscher Größe und Herrlichkeit. Das mag einmal am Platze sein in Augenblicken, da ein starkes Empfinden sich Luft schaffen will, an vaterländischen Gedenktagen, aber nichts wäre falscher als ein fortwährend hochgestimmter Ton. Der würde das Gegenteil erreichen, würde in selbständigen Geistern Widerspruch erwecken, würde uns des schönen Strebens nach ruhiger Sachlichkeit berauben. Aber Liebe zu dem Stück deutschen Bodens, auf dem wir geboren und herangewachsen sind, soll gepflegt werden, Sinn für die Verschiedenheit und doch zur Einheit drängende Lebensgestaltung in deutschen Gauen, für die zweckvolle Art unserer geschichtlich bedingten Einrichtungen, Treue zu Landesfürsten, Kaiser und Reich. Das Dauernde im Wechsel der Erscheinungen werde offenbar. So legt die volkskundliche Unterweisung den Grund zu einer Ansicht vom Staate, die auf Bestehendem weiterbauen, nicht um jeden Preis Neues erzwingen will. Dieses Ergebnis der Schulerziehung dürfte gesünder sein als das, von dem Bismarck im ersten Satze seiner „Gedanken und Erinnerungen" erzählt. Heimatluft durchwehe das Schulzimmer! Belauschen die Schüler, vom Lehrer verständnisvoll angeleitet,

das Walten der Volksseele, so umschlingt sie und ihren Erzieher ein festes Band gemeinsamen Erlebens. Sie erblicken Dinge, an denen sie bisher gleichgültig vorübergegangen sind, sehen Altes in einem neuen Licht, werden zur Beobachtung geführt und steuern gern aus Eignem bei.

Nicht gering möchte ich den Vorteil anschlagen, daß die Schüler — wieder hat Hildebrand, wo er vom Hausdeutsch, von der Mundart beim Lehrer spricht, das betont — dem Manne, der sonst wohl in gemessenem Abstand bleibt, näher gerückt werden und er ihnen, daß die leidige Maulfaulheit aufhört. Elternhaus und erste Eindrücke werden lebendig. Was in der Schule behandelt worden ist, kann auch in den Zwischenstunden, auf dem Schulwege, daheim irgendwie auf Anteil rechnen, und Eltern wie Geschwister geben Mitarbeiter des Lehrers ab. Bildungs- und Standesunterschiede verlieren an Schärfe. Zeigen sich doch wohl Kinder bescheidenen, ja dürftigen Herkommens weit besser im volkskundlichen Stoff bewandert als Kinder schnell reich gewordener Eltern, die ängstlich bemüht sind, „etwas Besseres“ zu sein. Ein guter Geist, zu gegenseitiger Hilfeleistung bereit, herrscht in der Schule, Unaufmerksamkeit, die untrügliche Folge der Langeweile, bleibt ausgeschaltet. Die Lernschule wird zur Arbeitsschule. Damit ist die echte Zucht gewonnen, die nicht durch Strafen oder gar Strafarbeiten hergestellt werden kann, sondern allein durch freie oder scheinbar freie, weil kaum spürbar gelenkte Selbsttätigkeit. Auch ernste Aufgaben machen keine Schwierigkeit bei Kindern und Heranwachsenden, die guten Willens sind. In einer solchen Arbeitsgemeinschaft trägt ein gewisses Maß von Selbstverwaltung schöne Früchte. Der Lehrer gilt eben den Schülern als natürlicher Vorgesetzter, als väterlicher Freund, weiterblickend, kenntnisreicher, erfahrener als sie, und so ordnen sie sich gern seinem Rate unter. Er wird zum Schiedsrichter, nicht zu ihrem Zuchtmeister.

Vor etwa zwanzig Jahren sind Zweifel an der Berechtigung, die Volkskunde in die Schule zu verpflanzen, laut geworden. Noch zu unsicher seien manche Ergebnisse der neuen Wissenschaft, ihre Wege und Ziele nicht genügend überlegt. Abgesehen davon, daß inzwischen die Forschung vieles einwandfrei ermittelt hat, daß die Grenzen der Volkskunde schärfer gezogen worden sind, daß schätzenswerte Gesamtdarstellungen einiger landschaftlicher Gebiete und Sonderfragen vorliegen, welche höhere Schule kann, ja darf sich nur mit Feststehendem begnügen?

Wissenschaftlicher Sinn wird gerade durch das Eingeständnis geweckt „Es gibt mehrere Erklärungen für die Erscheinung." oder: „Das muß noch untersucht werden." Dem reiferen Schüler wenigstens können wir nicht oft genug zum Bewußtsein bringen, daß die Wissenschaft nie ausruht. Was etwa in der Naturlehre so oft geschieht, sollte das nicht auch bei Behandlung volkskundlicher Vorgänge erlaubt sein?

Immerhin mögen solche Einwürfe nicht leicht genommen werden und zur Vorsicht mahnen bei der Auswahl der Stoffe. Sie nötigen zur sorgsamen Untersuchung des Begriffs der Volkskunde. Eduard Hoffmann-Krayer bestimmt in der Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift 1911, Heft 5) Volkskunde als „die Kenntnis des Volkslebens in allen seinen Äußerungen, sofern diese auf ältere Kulturstufen zurückweisen oder für das Denken des Volkes charakteristisch sind." Hier wird das Oder in der zweiten Hälfte nicht zu billigen sein. Denn die auf ältere Kulturstufen zurückweisenden Äußerungen haben offenbar nur als Gegenstände der Volkskunde zu gelten, wenn sie eben Ausdruck volkstümlicher Denkart sind. Auf sie und nur auf sie kommt es an. Deshalb ist mit Eugen Mogk (Mitteilungen des Verbandes deutscher Vereine für Volkskunde 6, November 1907) die Tatsache volkstümlicher Denkweise als das Wesentliche zu betrachten. Volkstümlich heißt eine Denkweise, die nicht streng verstandesmäßig, sondern vorwiegend gefühlsbetont ist und nach zufälligen Ähnlichkeiten mehr als nach zureichenden Gründen die Dinge verknüpft.

Indem der einzelne sich in seiner inneren Verfassung wenig erkennbar von den Volksgenossen abhebt, erweckt jede seiner seelischen Äußerungen den Anschein, als ob es sich dabei nicht um eine ursprüngliche Eigenschöpfung handle. Trotzdem ist in den meisten Fällen an einen Einzelurheber, nicht an einen Ursprung aus der Masse zu glauben, obwohl die Volksgemeinschaft als dauernder Verband die Geisteserzeugnisse und Ausstrahlungen künstlerischen Betätigungsdranges ihrer Glieder als herrenloses Gut übernimmt und an ihnen, sollten sie noch irgendwie die besondere Art ihres Schöpfers verraten, völlig unbewußt aus dem Triebe nach Gleichmacherei weitergestaltet. Wert haben wir auf den Umstand zu legen, der mit den Worten „als dauernder Verband" betont worden ist. Wenn eine Menge Menschen bei irgend einem Anlaß zusammenkommt, so bleibt keiner von der „Ansteckung" durch

die Mitanwesenden frei. „Er denkt, fühlt, handelt etwas anders, als er ohne diese Umgebung denken, fühlen, handeln würde" (Theodor Elsenhans, Lehrbuch der Psychologie, S. 400); und weil er an den Ausdrucksbewegungen seiner mit ihm räumlich vereinigten Mitmenschen deren Gemütslage beobachtet, geschieht, was Elsenhans beschreibt: „Es ist ein Hin- und Herpendeln der Wirkung zwischen Gefühl und Ausdruck, eine beständige Richtungsänderung — das eine Mal: Gefühl – Ausdruck, das andere Mal: Ausdruck — Gefühl — durch welche, dem elektrischen Strom vergleichbar, der Gesamterfolg ins Riesengroße wächst." Solche Umwandlung des Einzel-Ichs zu einer Art Gesamt-Ich wird in Berührungen körperlicher und geistiger Art, die auf gemeinsamer Abstammung, Zusammenleben, Berufs- und Standesgleichheit beruhen, selbstverständlich weit nachhaltiger herbeigeführt. Spricht man doch häufig davon, daß Ehegatten sogar im Aussehen einander ähnlich werden. Mit den Ergebnissen der langsam gestaltenden Kraft der Gewöhnung hat es die Volkskunde zu tun. Augenblicksergebnisse beachtet sie nur, wenn sie ewig Gestriges in einem Brennpunkt sammeln. So ist die Volkskunde recht eigentlich die Wissenschaft des Stetigen.

Damit soll nicht gesagt sein, daß die Volksseele niemals Wandlungen erlitte. Aber sie bereichert sich ganz allmählich, indem neue Gedanken schöpferischer Persönlichkeiten, so sehr sie auch ihres Unerhörten wegen auf Widerstand stoßen und abgelehnt werden, am Ende, stark abgeschwächt, sich doch Geltung erzwingen, aus kleinerem Kreise fortschrittlich Gesinnter herausdringend. Zunächst wird immer versucht, für das Ungewohnte im Erfahrungsschatz eine Stelle zu finden.

Das unterscheidet die Volkskunde von der Kulturgeschichte, daß diese das Wirken überragender Geister viel deutlicher spüren läßt. Auch für sie hat Alfred Vierkandt in einem schönen Buche das Walten der Stetigkeit erwiesen. Ist selbst im Wandel der Kultur das Beharrende nicht zu verkennen, um wie viel mehr üben die Mächte des Beharrens ihren Einfluß an den Gegenständen der Wissenschaft von der Volksseele!

„Stets Gewohntes nur magst du verstehn," tadelt Wagners Wotan die Fricka in der „Walküre", als sie ihn schilt, daß er Unsittlichkeit, Eheschändung gutheißt. Er trifft damit den Punkt, der für die Volkskunde äußerst wichtig ist. Wenn wir von Mächten des Beharrens nicht als abgezogenen Begriffen, sondern als lebenden Wesen reden,

dann muß die Verschiedenheit der Geschlechter beachtet werden. Im ganzen ist die Frau die Bewahrerin des Hergebrachten, der Mann der Träger der Fortentwicklung. Auch die Altersstufen unterscheiden sich. Das Kind und der Greis hängen am Überkommenen, der Jüngling und der vorwärts strebende Mann lieben Neuerungen. In ähnlicher Weise verhalten sich die Stände in ihrer Neigung oder Abneigung dem Neuen gegenüber. W. H. Riehl nennt in seiner „Bürgerlichen Gesellschaft" Adel und Bauerntum Mächte gesellschaftlichen Beharrens, das städtische Bürgertum und erst recht den vierten Stand die Macht des Fortschritts. Weiter stehen sich in dem Verhältnis zum Überlieferten Beamtentum und Handwerkerstand einerseits, Kaufleute und Fabrikarbeiter andererseits gegenüber.

Diese Tatsachen erklären hinlänglich, wo die wissenschaftliche Volkskunde ihr bestes Arbeitsfeld findet, und Sammler haben ihnen längst Rechnung getragen. Die volkstümliche Denkweise, die am Hergebrachten zäh festhält, ist auf dem Lande und in Ackerbaustädten zu Hause, überall da, wo der Mensch an der Scholle hängt und nicht wurzellocker geworden oder gar entwurzelt ist; in den Kreisen wirklicher Bildung darf sie auf richtige Einschätzung zählen, nicht aber beim Bildungsdünkel, während doch auch der volksfremdeste Emporkömmling in Augenblicken, da er sein wahres Wesen unverhüllt zeigt, das sonst unter einem Firnis von Angelerntem, nicht innerlich Angeeignetem verborgen bleibt, namentlich, wenn er „außer sich" ist, den Naturmenschen verrät. Wie oft haben Dichter als Künder der Seele einen solchen ungewollten Rückfall geschildert? So schreibt Wilhelm von Polenz in seinem „Büttnerbauer" von dem zum Städter gewordenen Bruder des Helden, als dieser unvermutet den Besuch seines Neffen vom Lande empfängt: „Er . . . fiel beim Sprechen unwillkürlich in den Dialekt seiner Jugend zurück; der deutlichste Beweis, daß er innerlich erregt war." Das Sprichwort: „Im Wein ist Wahrheit" bietet die gleiche Erkenntnis; und selbst eine gewiß anfechtbare Sitte wie die Trinkprobe, die mit studentischen Füchsen gern vorgenommen wird und auch mit jungen Leutnants, hat einen vernünftigen Kern. Bekannt ist, daß Adelbert von Chamisso auf dem Totenbette, wo er sich wieder als Kind auf das Schloß Boncourt zurückgeträumt haben dürfte, französische Worte sprach, er, der in einem langen Leben ganz zum Deutschen geworden war.

Dem Lehrer, der sich über Wesen und Ergebnisse volkskundlicher Wissenschaft zu unterrichten wünscht, stehen Darstellungen in Fülle zu Gebote. Sie alle aufzuzählen, würde dem Umfang und dem Zweck dieser kleinen Werbeschrift nicht angemessen sein. Es genüge der Hinweis auf einige der wichtigsten Werke. Vor allem sei des ersten zusammmenfassenden Versuches gedacht, Elard Hugo Meyers Deutscher Volkskunde (Straßburg 1898) und des unter Leitung Hans Meyers veröffentlichten Deutschen Volkstums (² Leipzig 1903), sodann der Braunschweiger Volkskunde Richard Andrees (² Braunschweig 1901) und des Badischen Volkslebens im 19. Jahrhundert von Elard Hugo Meyer (Straßburg 1900). Der Verlag von Wilhelm Heims in Leipzig hat mehrere Handbücher zur Volkskunde erscheinen lassen, ungleichwertig, aber alle mit schätzbaren Angaben über Einzelarbeiten versehen. Paul Sartoris Sitte und Brauch in drei Bänden, aus der gleichen Sammlung, ist unentbehrlich durch wohlgeordnete Stoffmassen. Eugen Mogks Überblick im 12. Bande des Archivs für Kulturgeschichte (1914 – 1916) wird mit großem Nutzen herangezogen werden können. Ein Grundriß der Volkskunde in billigen Einzelheften, von John Meier entworfen, hat mit einer Abhandlung Robert Petschs über das deutsche Volksrätsel (Straßburg 1917) soeben begonnen. Die nicht mehr ganz zureichenden Arbeiten von Raimund Friedrich Kaindl (Die Volkskunde, Wien 1903) und Karl Reuschel (Volkskundliche Streifzüge, Dresden und Leipzig 1903) sind auch heute als Einführungen brauchbar. Mit Vorteil bedient man sich immer wieder der Schriften Wilhelm Heinrich Riehls, des Vaters unserer Wissenschaft, der sich das Beste seiner Kenntnisse in deutschen Gauen erwandert hat und mit dessen Vortrag über die Volkskunde (aus dem Jahre 1858) sich jeder vertraut machen sollte. Der Geschichte der Volkskunde widmet Adolf Hauffen im 20. Bande der Zeitschrift des Vereins für Volkskunde (1910) eine leider noch unvollendete Untersuchung. Diese von Karl Weinhold begründete Zeitschrift, zu 27 Bänden gediehen, daneben etwa eine dem engern Vaterlande gewidmete, wie es deren jetzt mehrere gibt, dürfte in keiner Schulbücherei fehlen. Richard Wossidlo, der treffliche Sammler der Mecklenburgischen Volksüberlieferungen, teilt im 16. Bande (1906) der ebengenannten Zeitschrift seine langjährigen Erfahrungen mit. Wer selbst, und wenn er in bescheidensten Grenzen

bliebe, sammeln will, erwirbt sich rasch Verständnis für das, was nottut, aus Wossidlos Darlegungen. Lohnend ist es, öfters die Volkskunde- und Volkskunstmuseen, z. B. in Berlin, Dresden, München und Wien, zu betrachten. Liebevoller Eifer hat hier der Wissenschaft viele Stücke gerettet. Vielleicht kommt einmal die Zeit, da unsere Unterrichtsverwaltungen, die längst für Auslandsreisen Beihilfen gewähren, auch zu solchem Zwecke Mittel bereitstellen. Endlich wäre dringend zu wünschen, daß Lehrstühle für Volkskunde an den Hochschulen errichtet würden und daß dieses unzweifelhaft wichtige Fach unter die Prüfungsfächer aufgenommen würde. Nicht mehr sollte uns der germanische Norden beschämen, der weitblickend vorangeht. In der gewaltigen Zeit der Selbstbesinnung auf unsere Eigenart, die wir voll freudigen Staunens miterleben, verlangt die deutsche Volkskunde ihr gutes Recht. Niemand hat auch die völkische Seite neben der rein wissenschaftlichen überzeugender betont als Eugen Mogk in seinem Vortrag über die Volkskunde im Rahmen der Kulturentwicklung der Gegenwart (Hessische Blätter für Volkskunde Band 3 (1904), 1. flgd.)

An Vorschlägen, wie unsere junge Wissenschaft der höheren Schule dienstbar gemacht werden soll, fehlt es nicht, obgleich sie später auftauchen als entsprechende Anregungen für die Volksschule. Oskar Dähnhardt veröffentlichte im 13. Bande der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (1899) S. 1 flgd. einen Vortrag, der sich trotz der Benennung Volkskunde und Schule fast ausschließlich auf das Gymnasium beschränkt. Bei weitem nicht alle Möglichkeiten, wie und wo volkskundlicher Stoff verwendet werden kann, sind erwähnt. Hauptsächlich will Dähnhardt die deutschen Stunden beleben, kurz weist er auf Erdkunde und Naturgeschichte hin. Viel umfänglicher, bereits von dem Vorgänger abhängig, wenn auch in den Grundansichten von ihm nicht mehr beeinflußt, legte Jahrs darauf Friedrich Beyschlag (Volkskunde und Gymnasialunterricht, Zeitschrift für den deutschen Unterricht 14, 1—41) die Notwendigkeit dar, Volkskunde auf dem Gymnasium zu betreiben. Er hob gebührend hervor, wie der Jugenderziehung damit gedient ist, und behandelte in einem besonderen Teile die Aufgaben, die dem Deutschen, der vaterländischen Geschichte, der Erdkunde, der Naturkunde, dem Gesangunterricht, den alten und neueren Sprachen erwachsen. Reiche Kenntnisse und liebevolles Verständnis zeichnen die Arbeit aus;

auf lange hinaus dürfte sie vorbildlich bleiben. Volkskunde und höhere Schule machte Reinhold Hofmann zum Gegenstande eines guten Aufsatzes im 22. Bande der Neuen Jahrbücher für Pädagogik (1908), S. 121—133. Er würdigte die Volkskunde und zeigte, wie viel das Deutsche gewinnt, wenn Ergebnisse der Volksforschung die Stunden vertiefen, streifte den Nutzen, den Latein, Französisch und Englisch für den Einblick in deutsches Wesen gewähren, gedachte der Beziehungen zu Geschichte, Erdkunde, Kunstgeschichte, Zeichnen, Religion, ohne bei einem dieser Gebiete, die dem Deutschunterricht nächstverwandten ausgenommen, länger zu verweilen, und ließ sich angelegen sein, den Lehrern der Naturwissenschaft Rücksicht auf die volkstümlichen Anschauungen zu empfehlen. Auch für die höhere Schule hatte, das erweist Hofmann, Paul Zinck seine Untersuchung über Volkskunde und Geschichtsunterricht (Pädagogische Studien, herausgegeben von L. Mittenzwey, Heft 189) nicht umsonst angestellt. Die verschiedensten Fächer waren von ihm mit Volkskundlichem in Verbindung gebracht worden. Dagegen hält Friedrich von der Leyen in einem Schriftchen: Die deutsche Volkskunde und der deutsche Unterricht (Fünfter Vortrag der Deutschen Abende im Zentralinstitut usw.) nicht ganz, was er seinen Lesern verspricht, denn er bietet vornehmlich Erwägungen über den wissenschaftlichen Betrieb der Volkskunde. Gediegen, wie sich das bei einem der ersten Arbeiter auf diesem Felde von selbst versteht, und für jeden Lehrer einer höheren Bildungsanstalt förderlich, wenn schon nicht nur für ihn berechnet, sind Darlegungen Eduard Hoffmann-Krayers aus dem Jahre 1911: Die Volkskunde und ihre Bedeutung für die Schule (Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 1911, Heft 5). Sie sollten in Deutschland bekannter werden. Manche Winke vermißt man anderswo völlig. Endlich hat Margarete Rothbarth Volkskunde und Mädchenschule (offenbar meint sie die höhere) in Beziehung gesetzt. (Frauenbildung, 16. Jahrgang 1917, S. 145—152). Zwar merkt sie ihre Quellen nicht immer zuverlässig an, bisweilen urteilt sie auch vorschnell — sie will Volksrecht und Volksheilkunde, vielleicht selbst Tracht und Hausbau, aus der Besprechung ausscheiden, während z. B. gerade für Belehrungen über die Trachtenfrage bei Mädchen eine große Teilnahme zu erwarten wäre —, aber es gebührt ihr Anerkennung, weil sie erstmalig den Nutzen der Volkskunde für das weibliche Geschlecht betont. Erfreulich ist, wie

überzeugt und warmherzig sie für volkskundliche Unterweisung eintritt, wie sie hervorhebt, daß Erziehung zu scharfem Beobachten die Gefahr oberflächlichen Redens beseitigt, die bei Mädchen oft droht. Hätte die erfahrene Verfasserin ihre Fingerzeige nicht bloß auf das Deutsche gerichtet! Ein Wort bleibt noch über Walther Hofstaetters Deutschkunde, ein Buch von deutscher Art und Kunst, zu sagen (Leipzig und Berlin 1917). Der wagemutige Herausgeber möchte im Verein mit einer kleinen Schar tüchtiger Genossen einen Grundriß der Geschichte unserer Gesamtentwicklung entwerfen. Auf nicht viel über 160 Seiten wird ein überreicher Stoff zusammengedrängt. Wir erfahren vom deutschen Land und seiner Besiedelung, vom Menschen der Urzeit, von Sprache und Schrift, Volkskunde, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen, Handel, Deutschtum im Auslande, Baukunst, Bühnenwesen, Musik und geistiger Ausbildung. Gute Bilder unterstützen die Aufsätze, deren ungleicher Wert in die Augen fällt. Zwischen Umfang der Darstellung und Fülle des Inhalts herrscht nicht das rechte Verhältnis. Allzuviel bleibt nur angedeutet, auch greifen die einzelnen Teile nicht fest ineinander. Wer den Dingen nicht fremd gegenübersteht, hat mehr Gewinn, als wer sie erst kennen zu lernen strebt. Die zweite Auflage, die zu wünschen ist, gestaltet hoffentlich aus dem Leitfaden ein wirkliches Lesebuch.

2. Deutscher Unterricht.

Eine deutsche Schule, die nicht Bewußtsein vom Werte vaterländischer Art erzeugte, gehört der Vergangenheit an. Für unser Volk tut aber Selbstbesinnung in diesen Zeiten und für die Zukunft besonders not, und es kann wohl kaum noch ein Zweifel sein, daß der Erziehung zur Vaterlandsliebe ernstester Anteil gewidmet werden muß, weit über das bisherige Maß hinaus. Wir kennen Völker, die ein Betonen ihres Wesens, die Fähigkeit, sich geltend zu machen, als Naturgeschenk besitzen, bei denen das Vaterlandsgefühl aus jeder Handlung spricht und in denen es sich bis zur Leidenschaft steigert; das unsere krankt im ganzen an dem Mangel richtiger Selbsteinschätzung. Nur spät hat es in seiner Geschichte die Stufe erklommen, auf der andere seit Jahrhunderten stehen. Fremdes über Gebühr anzuerkennen, sind wir immer allzurasch bereit

gewesen, und wenn auch der Stolz auf unsere Art in schweren Prüfungen heranwuchs, ohne eine planvolle Erziehung zum Deutschtum werden wir, was endlich errungen worden ist, nicht bewahren. Darum brauchen wir eine Schulbildung auf durchaus völkischer Grundlage. Vor allem der Muttersprache und der Einführung in vaterländische Geisteswelt sei Raum gegönnt. Mit dem bequemen Schlagwort, jede Stunde diene dem Deutschtum, sollte wohlberechtigten Wünschen nach Verstärkung des Unterrichts im Deutschen nicht länger entgegengetreten werden. Anscheinend zeigt sich jetzt überall Geneigtheit, die deutschen Stunden zu vermehren; sogar Anhänger des ewig Gestrigen sehen sich durch die Erfahrungen des Weltkrieges gezwungen, ihren bisherigen Standpunkt zu verlassen. Freilich wäre es verkehrt, würde als gut Erwiesenes aufgegeben. Der Ansturm gegen den fremdsprachlichen Unterricht darf nun und nimmer zur Abschaffung des Lateinischen, Griechischen, Französischen oder Englischen führen. Nicht Bildungsverlust wollen wir erleiden, nicht verbrennen, was wir angebetet haben. Demnach ist der flüchtig aufgetauchte und mit schwachen Gründen gestützte Vorschlag, Gotisch und Althochdeutsch unter die ersten Lehrfächer aufzunehmen, im Jahre 1917 ebensowenig erwägbar wie 1911, als er im Übereifer gemacht wurde. Denn die deutsche höhere Schule hat ein erhabeneres Ziel, als Germanisten hervorzubringen.

Sprache, Schrifttum und Volkskunde sind die drei Gebiete, die dem deutschen Unterricht zufallen. Zwei pflegt er mit liebevoller Sorgfalt, das dritte wird im allgemeinen vernachlässigt, und ohne es recht zu wissen, schädigt man damit auch die Arbeit auf den ersten beiden. Ein Sprachunterricht, der nicht an den auf dem Boden des Volkstums erzeugten Vorstellungsinhalt anknüpft, bleibt ebenso einseitig wie eine Unterweisung über dichterische Werke ohne Rücksicht auf die Tatsache, daß jede echte Kunstschöpfung ein Stück Volksnatur birgt und widerspiegelt, daß selbst die gewaltigste Persönlichkeit, die sich hoch über die Schranken zwischen den Völkern erhebt, Saugwurzeln hinabsenkt in das heimische Erdreich. Und wenn sich darlegen läßt, wie ein Werk umso größer ist, je stärker der Anteil des Unbewußten daran ist, dann hat die Volkskunde den Beruf, eben dieses Unbewußte, durch das der Schöpfer mit seinem Volkstum und mit seiner Zeit zusammenhängt, ans Licht zu stellen.

In der deutschen **Sprachgeschichte** mag z. B. das allmähliche Herauswachsen der Einheitssprache aus den Mundarten geschildert werden. Ihren Namen haben die Germanen von Fremden erhalten, doch wohl von den Römern. Ursprünglich herrschen für das Gesamtvolk in unserem Vaterlande noch keine Bezeichnungen, weil ein starkes Gemeingefühl fehlt. Erst langsam bildet sich der Begriff deutsch im Gegensatz zum gelehrten Latein. Eine nützliche Denkarbeit ist es, in der Schule erkennen zu lassen, weshalb die Mehrzahl deutsche Lande älter sein dürfte als die Einzahl Deutschland. Seit dem 15. Jahrhundert bemerken wir, wie sich Eigenschaftswort und Hauptwort verschmelzen. „Der Name," sagt Hildebrand in seinen Beiträgen zum deutschen Unterricht, „geht von einer Mannigfaltigkeit aus, die im einzelnen voll berechtigt war, strebt aber und drängt im Lauf der Zeit, eben durch den größten Wirrwarr hindurch, nach Einfachheit, um damit zur Einheit zu kommen."

Gilt es, den Schülern einen lebendigen Begriff zu verschaffen von dem, was deutsch heißt, ich wüßte nichts Besseres als Conrad Ferdinand Meyers „Lutherlied". Bei einer Besprechung bin ich, nachdem ich das Gedicht möglichst ausdrucksvoll am Ende einer Stunde vorgetragen hatte, aus der Stimmung heraus zu einer kleinen Aufgabe für das nächste Mal gelangt: Was versteht der Dichter unter „gemein" in dem Gesetz: „Herr Kaiser Karl, du warst so fein" usw.? Die Vierzehn-, Fünfzehnjährigen zeigten sich für das Eindringen in den Bedeutungswandel wohl gerüstet. Den Herrscher aus Spanien, so stellten wir, das Lied wieder aufnehmend, fest, stieß das volkstümliche Wesen des schlichten deutschen Mönches ab. Aleander berichtet von dem unangenehmen Eindruck, den der Kaiser empfangen habe. Wir behandelten nun folgendes: Der junge Kaiser wollte sich nicht „gemein machen"; auch das mundartliche „gemeene" verschmähten wir nicht. Aus dem „fein", einem Lehnwort aus höfischen mittelalterlichen Tagen, wurde „gemein" deutlich. Der anfängliche edle Inhalt des Wortes: „was alle angeht" (dazu „allgemein"!) leitete über zu der Erwägung, wie es den Menschen immer ein Lieblingsgedanke ist, sich von der großen Menge, dem „gemeinen Haufen" abzuheben. So bekam „gemein" etwas Geringschätzendes. Andererseits wird es noch heute für leutselig verwendet. Dichters Recht braucht Meyer, wenn er dem herabgesunkenen Begriff wieder zu Ehren verhilft. („Gemein wie Lieb' und Zorn und Pflicht, Wie unsrer Kinder Angesicht,

Wie Hof und Heim, wie Salz und Brot, Wie die Geburt und wie der Tod"). Nun war nicht bloß der Zusammenhang klar geworden, wir hatten auch den innersten Keim des Liedes entdeckt. Meyer will die volkstümliche Urkraft, eben das Deutsche, verherrlichen. Ich bin überzeugt, selbst dem geistig Schwerfälligsten leuchtete ein, warum der Schweizer, das Glied einer freiheitlichen Staatsgemeinde, obwohl er das Glaubensbekenntnis Luthers nicht ganz teilte, den Urdeutschen lieben mußte. Tief konnte eine Stelle rühren wie die Frage und Antwort:

„Herr Doktor, sprecht! Wo nahmt Ihr her
Das deutsche Wort so voll und schwer?"
„Das schöpft' ich von des Volkes Mund,
Das schürft' ich aus dem Herzensgrund."

Für eine Behandlung von Luthers Verdiensten um die Sprache bot das Lied einen nicht minder passenden Ausgangspunkt. Der Dichter betont in seinem Lied den Bergmannssohn; mit Anklängen an die Bergmannssprache („Wetterschlag" erinnert an „schlagende Wetter", „schürfen") erzielt er eine ganz bestimmte Wirkung ähnlich Zacharias Werner im Vorspiel zur „Weihe der Kraft" und in dem Gespräch zwischen Vater und Sohn, das dem alten Luther offenbart, was der junge will. Das Verhältnis zwischen Mundarten und Schriftdeutsch wurde den Schülern ins Gesichtsfeld gerückt, auch hier konnte der Gegensatz zwischen „gemein" und „fein" ausgeschöpft werden. Die Einigung der Sprache bildete eine notwendige Vorstufe für staatliche Einigung. Nichts Fertiges war die Sprache der Lutherbibel, unaufhörlich bereichert sie sich aus der volkstümlichen Sprechweise. Daß unser Deutsch sein frisches Leben in den Mundarten lebt, ist immer aufs neue zu betonen. Gerade in Mitteldeutschland hat Streben nach Feinheit noch heute das Mundartliche verachtet. Bildungsdünkel, dem wahre Einsicht mangelt, hält Obersächsisch oder Thüringisch für verrohtes Schriftdeutsch. Vielleicht erzählt der Lehrer das hübsche Geschichtchen aus Marie Ebner von Eschenbach von dem Hofmeister, der, gut empfohlen, sein Amt bei den Kindern eines österreichischen Fürsten antreten soll. Die Mutter seiner künftigen Zöglinge empfängt ihn, macht ihn mit den Pflichten und mit den Eigenheiten seiner Schutzbefohlenen bekannt. „Jedes Wort, das sie sagte, war außerordentlich gescheit. Der bescheidene Jüngling fühlte sich ganz

klein neben so viel Größe. Nun stand sie auf, er schnellte empor, und die hohe Frau sagte freundlich: „So. Jetzt kommen Sie, gehen wir zu die Buben.“ Zu die Buben! Ein dankbares, befreites Lächeln flog über sein Gesicht, die Last einer bedrückenden Überlegenheit war an ihm herabgeglitten, etwas nicht durch und durch Erhabenes, ja sogar Hilfsbedürftiges, blickte ihn mitten aus ihren lieben, hellen Kinderaugen an. Und er, der bis jetzt nur einige unsichere: „O gewiß!“ „Ohne Zweifel“ hervorgebracht hatte, sprach fest und warm: „Ja, Durchlaucht, ja gern.“ Er war in dem Hause zu Hause, das ihm später ein zweites Vaterhaus geworden ist.“ (Meine Erinnerungen an Grillparzer. Aus einem zeitlosen Tagebuch S. 152f.) So muß die höhere Schule das Hausdeutsch schätzen lernen. Auf der mittleren und oberen Stufe ist ein vertrauliches Verhältnis dazu durchaus am Platze, unten dagegen hat der Lehrer wohl seine liebe Not, vor Fehlern zu behüten, die sich aus unzeitgemäßem Gebrauch des Mundartlichen ergeben. Von früh auf sollen die Schüler darauf achten lernen, wann und wo sie ohne Scheu von der Leber weg reden dürfen. Im nähern Umgang sei der Erzieher selbst nicht zu ängstlich, sein Hausdeutsch zu sprechen. Lange bevor das Mittelhochdeutsche ein tieferes Verständnis nicht bloß für die Entwicklung unserer Schriftsprache, auch für den Wert der Mundarten eröffnet, findet sich oft Gelegenheit, diese in Proben mitzuteilen. Unsere fortschrittlichen Lesebücher enthalten manche Perle mundartlicher Dichtung und Erzählungskunst. Aus der Unterscheidung zwischen gehobenem und lässigem Deutsch gewinnt, wie ich andeutete, sogar die Geschmackserziehung, die uns so wichtig erscheint. Hochdeutsch und Plattdeutsch werden in ihren Lauten am raschesten als zwei Entwicklungsstufen erfaßt. Nicht zu selten unterweise man die Schüler, etwa an der Hand von Dähnhardts Heimatklängen aus deutschen Gauen, die sich viel Freunde erwerben, in den wesentlichsten Merkmalen der Stammesmundarten. Die Eingabe des deutschen Germanistenverbandes zeigt, wie reiche sprachwissenschaftliche Belehrung eben die Mundarten, zunächst die heimischen, gewähren. Über das fremde Wort in der Schule, über das noch als Eindringling empfundene wie über das Lehnwort und die Lehnübersetzung als Mittel sprachlicher und bildungsgeschichtlicher Erkenntnis brauche ich mich nicht weiter auszulassen. Ich erinnere nur an die

Bemühungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins und Friedrich Seilers. Wie äußert sich schöpferischer Sinn in den Versuchen, Ungewohntes anzudeutschen? Vigilant wird zu fliegelant, Päonie zu Putthähnchen usw. Ein Wörterbuch der den Schülern geläufigen Mundart darf der Anstalt nicht fehlen. Neuerdings wendet sich die Forschung eifrig den Standes- und Berufssprachen zu. Einen Überblick gibt Alfred Schirmer (Germanisch-romanische Monatsschrift 5 (1913), 1—22. Immer wäre vom Bekannten, Heimatlichen auszugehen, damit Ungewohntes, Neues daran geknüpft werde. Wie dankbar spenden die Schüler aus ihrem Wissen von der Schüler- und Hochschülersprache, die mit einemmal ins Licht ernsten Erkenntnisdranges gestellt wird! Auf das Sinnlich-Greifbare solcher (Altersmundarten und) Berufssprachen machte schon vor hundert Jahren Goethe aufmerksam, er benutzte sie als Quellen, um seine persönliche Ausdrucksweise zu speisen. Die Bergmannssprache, die uns in Andeutungen bei C. F. Meyer entgegentrat — wir haben Wendungen wie „fördern", „Schicht machen" aus ihr übernommen —, die Sprache des Landmanns, der Handwerker, der Soldaten, der Seeleute, Jäger, Fischer, Kaufleute, Drucker, des fahrenden Volkes und der Gauner, ebenso der Wandervögel und Pfadfinder, allerneuestens der Feldflieger, dazu ihre Grußformeln, sind nicht nur an sich der Beachtung wert, weil sie Bezüge auf sonst Veraltetes und auf fremde Sprachen erweisen, sie haben auch auf das Hochdeutsch der Gebildeten abgefärbt. In der Wortgeschichte, die erst wirklich schöne Ergebnisse liefert, wenn das Mittelhochdeutsche hinzukommt, äußert sich vielfach der Bedeutungswandel. Wo es irgend möglich ist, werde ihm Anteil zugewendet. Albert Waag leitet hier vortrefflich. Welche wortschöpferische Kraft hat der Weltkrieg erwiesen! Bildungen wie Siegfriedstellung, Verzichtfriede, Scheidemannfriede oder Paul Lenschs Kriegssozialismus mögen den Schülern erklärt werden. So beobachten sie miterlebend, daß sich ihre Muttersprache bereichert. Das ist der ungeheure Vorzug solcher Betrachtung, daß mit den Wörtern zugleich die Sachen lebendig werden.

Ein weiteres Gebiet fruchtbringender Belehrung, die Namenkunde, hat Hildebrand für die Schule erschlossen. Er wußte Vor- und Zunamen der vor ihm Sitzenden geistvoll zu deuten. Wie sich daraus Schlüsse auf die Herkunft der Familien ziehen lassen, das lockt die

Schüler zum Nachdenken. Aus eigenem Erfahrungskreis steuern sie gern bei. Wenn etwa eine Mutter Sedania heißt, so mag der Hinweis auf ihr Geburtsjahr ihr freilich, erzählt der Junge davon, daß er dies Beispiel angeführt hat, nicht gerade angenehm sein. Vornamen, nach Zeitereignissen gewählt und aus Modeschriftstellern oder Bühnenstücken entlehnt, sind heute wieder üblich. Auch das Glaubensbekenntnis spielt seine Rolle, man denke an Rosegger. Die Ortsnamen auf -rode, reut-, -hagen als Beweis für Stammessiedelungen verdienen gestreift zu werden. Wie oft verraten die Ortsnamen alte Stammesscheiden, z. B. das -ing/-ingen zu beiden Seiten des Lech! Flur- und Wegbezeichnungen, die Ausdrücke für die Jahreszeiten, für Monate und Wochentage, für Haus und Hausgerät sind nicht minder belehrend. Volkstümliche Namen von Pflanzen, Tieren und Gesteinen, selbst Schimpfwörter geben viel Anregung. Erst kürzlich ist ein hübsches Büchlein Friedrich Kluges den Namen gewidmet worden, Deutsche Namenkunde, Leipzig 1917. Oder die Schüler seien hingewiesen auf die sinnige Art, in der das Volk Laute und Geräusche sprachlich ausdeutet, den Klang der Glocken, der militärischen Hornrufe, das Eintönige des fahrenden Eisenbahnzuges, nicht zuletzt die Arbeitsgeräusche, aus denen sich manches Lied gestaltet hat. Was Karl Bücher in seinem bekanntesten Werk mit gründlicher Gelehrsamkeit darlegt, das können auch Schüler wenigstens ahnen: Menschlicher Arbeit ist ein gut Teil echtester Dichtung entkeimt. Nach all den gewiß mehr erheiternden als wertvollen Beispielen, die von den Schülern gern gespendet zu werden pflegen, mag etwa ein hübsches Zeugnis Heinrich Seidels die Stunde abrunden. In seiner Lebensbeschreibung findet sich ein kleines Kunstwerk, das ihm, während er in Güstrow Schrauben schnitt, aus der Seele quoll:

„Weiße Rose, weiße Rose!
Träumerisch
Neigst du das Haupt.
Weiße Rose, weiße Rose,
Balde
Bist du entlaubt.

Weiße Rose, weiße Rose,
Dunkel

Drohet der Sturm.
Im Herzen heimlich,
Heimlich
Naget der Wurm."

„Der Kenner wird bemerken," heißt es in dem Buche Von Perlin nach Berlin S. 242, „daß der Rhythmus des Schraubenschneidens vollständig in das Gedicht hineingekommen ist."

Der Niederschlag von Erfahrungen ganzer Geschlechterfolgen in den Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten ist immer ein guter Schulstoff gewesen. Werden solche kurze Wendungen in ihrer sinnlichen Anschaulichkeit dargelegt, so bringen sie manchen Gewinn für das Verständnis des Volkstums. Daß sie als allgemeine Urteile oft nur halbe Wahrheiten bergen, muß den Schülern zum Bewußtsein gebracht werden. Auf die geschickte Art des Volksmannes Luther, die Lehre seiner Fabeln in Sprichwörter zu fassen, sei gelegentlich der Blick gelenkt. Kann der Lehrer zeigen, wie in anderen Sprachen der nämliche Gedanke zum Ausdruck kommt, wird er besondere Aufmerksamkeit finden. Man vergleiche z. B.: „Der Sperling in der Hand ist besser als die Taube auf dem Dache" mit dem französischen: „Un Tiens vaut mieux que deux Tu l'auras" oder: „Wie die Saat, so die Ernte", „Wie die Arbeit, so der Lohn" mit „Qui sème bon grain récolte bon pain." Schülern, die Latein treiben, mag die Entstehung von „Morgenstunde hat Gold im Munde" aus einem wunderlichen Versuch, aurora durch aurum in ore zu erklären (dazu die Sitte, den Mund als Geldtasche zu brauchen!) nicht vorenthalten bleiben. Weil dieses Sprichwort aus neuhochdeutscher Zeit stammt, wird vielleicht nebenbei erwähnt: Frühaufstehen gehörte nach dem Berichte des Tacitus (Germania 22) nicht zu den Tugenden der alten Deutschen. Dringend not tut uns eine Einführung in die deutschen volkstümlichen Rechtsanschauungen, wie sie so manches Rechtssprichwort bietet.

Geflügelte Worte und Schlagwörter, die einen bekanntlich von Büchmann, die anderen von Ladendorf gesammelt, können sich anschließen. Klare Vorstellungen soll der Schüler von der Bildkraft und dem Bilderreichtum unserer Muttersprache mit ins Leben hinausnehmen.

Wie wird der Scharfsinn gereizt durch die Volksrätsel, welche Fülle von dichterischer Schönheit quillt aus ihnen!

Geschichtlich vertieft das Sprachverständnis erst eine Unterweisung im Mittelhochdeutschen. Nachdem dies in seiner Wichtigkeit verkannt war, hat es wieder den Platz erhalten, der ihm gebührt. Allerdings erscheint mir ein Vorschlag bedenklich, den Julius Richter in einem sonst recht beachtenswerten Aufsatz macht (Monatschrift für höhere Schulen 15 (1916), 181). Er wünscht, daß Mittelhochdeutsch zwei Jahre früher betrieben werde als bisher, und führt als Grund die Stoffe an, die aus dem mittelhochdeutschen Schrifttum für die Schule in Betracht kommen, vor allem die Helden- und die Tiersage. Aber wenn auch die Stoffwelt der heranwachsenden Jugend besonders nahe liegt, so verlangt ein nicht nur oberflächliches Lesen des älteren Schrifttums entschieden mehr Geistesreife, als man durchschnittlich vom Vierzehn- und Fünfzehnjährigen erwarten kann. Richter gibt selbst zu, um der mit dem Befähigungszeugnis für den einjährig-freiwilligen Dienst Abgehenden willen müsse man außerdem Sprachübungen im Neuhochdeutschen und Behandlung neuester Schriftsteller fortsetzen. Fände sich, was ich mir nicht zu entscheiden getraue, auf Gymnasien und Realgymnasien alter Art Zeit für beides, in der Reformschule sicher nicht. Also mag es bei dem Üblichen sein Bewenden haben. Fürs nächste wäre gewiß die sonst der Mittelstufe zugewiesene Aufgabe notwendiger. Bleibt das Mittelhochdeutsche der Oberstufe vorbehalten, so erfüllt es seinen Zweck weit besser. Von ihm aus sind Rückblicke auf noch frühere Sprachformen möglich, an ihm wird wissenschaftlicher Sinn gestärkt. Im Königreich Sachsen war bisher gerade die erste der oberen Klassen die, in der ein Zusammenarbeiten von Deutsch, Geschichte und Religionslehre das erfreulichste Ergebnis lieferte. Bis dahin hatte die Sprachkunde sich auf ein mehr oder minder umfängliches Eindringen in die lebende Sprache beschränkt, nun wurde und wird hoffentlich ein festerer Unterbau geschaffen. Das deutsche Volkstum einer rühmlichen Vergangenheit offenbart sich dem Schüler, nach allen Seiten greift die Betrachtung über, indem sie zeigt, wie sich Deutsches mit Fremdem berührt, wie auswärtige Eindrücke den Gesichtskreis erweitern, die Sprache schmeidigen und zum Nachzeichnen zarter Seelenregungen befähigen. Was Jahrhunderte lang mündlich überliefert war, wird durch Dichter-

hand zu schönster Form gebracht, Ausländisches zu eigenstem Besitz gewonnen, mit deutscher Gemütsinnigkeit durchtränkt.

Es bleibt nur übrig, das Verständnis für geschichtliche Bedingtheit nicht einschlummern zu lassen, an der Entwicklung der Sprache bis auf Lessing, Herder, Goethe, Schiller und bis in die Gegenwart die Entwicklung der Denkweise darzulegen, endlich den Gebrauch des immer feiner geschliffenen Werkzeugs in Wort und Schrift zu üben.

Durch das Mittelhochdeutsche erschließen sich die deutschen Altertümer. Was unsere Vorfahren gedacht und geglaubt, womit sie ihr Dasein verschönt haben, das kommt durch die Macht der Dichtung zum Bewußtsein. Jede liebevolle Erklärung eines Waltherschen Liedes oder Spruches führt unmittelbar ins alte Leben ein und lehrt das neue tiefer erfassen.

Für die Erkenntnis des ganzen Bereiches volkstümlicher Anschauungen ist damit ein Mittelpunkt vorhanden. Versuchen wir die wichtigsten Gebiete, die dem Schulunterricht zufallen, zu umreißen.

Bereits in der Kinderstube hat das **Märchen** sein unbestreitbares Daseinsrecht. Märchenstimmung durchwehe das Schulzimmer der Kleinen, deren Gemüt solche Nahrung verlangt! Die wenigsten unserer Märchen sind auf deutschem Boden erblüht; wenn sie uns trotzdem so heimisch sind, erkennen wir zweierlei: die Stufe der Kindheit entspricht der kindlichen Stufe des Menschengeschlechts, und zum andern: die Form der oft aus weiten Fernen stammenden Gebilde ist durchaus deutsch geworden. Zwar bleiben viele der Märchen sittlichen Begriffen gegenüber gleichgiltig und sind deshalb nur als Unterhaltungskunst zu bewerten, nicht wenige indessen bieten mit dem deutlichen Hinweis auf Lohn für edle Tat, Strafe für Verbrechen auch Vorbilder für sittliches Handeln. Schon Zehnjährigen kann der Lehrer helfen, die Kunstmittel der Märchendichtung herauszufinden, Wiederholung, Steigerung, Hindrängen auf einen ausdrucksvollen Schluß; er kann sie auf die Ausstattung des Helden und das Gegenspiel hinweisen, auf das Formelhafte des Eingangs wie des Endes. Gelegentlich mag er eine ältere und eine jüngere Gestalt desselben Märchens in Vergleich setzen, etwa des Aschenputtels bei den Brüdern Grimm 1812 und 1819. Gemeinsame Züge verschiedener Märchengebilde gewähren Einblicke in den Vorgang, durch den immer weitere Abarten entstehen. Somit wird die ursprünglich rein stoffliche

Teilnahme zu einer aufs Künstlerische gerichteten. Für die Jugend, die gern Wirkliches mit nur Eingebildetem vermengt (man denke an die Kinderlüge ohne böse Absicht!) ist es wesentlich, daß sie scharf auseinanderhalten lernt, und eine Behandlung wie die hier angedeutete dürfte erziehlich wirken. Neben den Vergeltungsmärchen sollten die Scherzmärchen und Schwänke nicht zu kurz kommen. Plauderfreudigkeit hindere der Lehrer nicht. Er bemühe sich zwar, auf guten Vortrag der Geschichten zu halten, greife aber nicht fortwährend als Verbesserer ein, wenn allzuwenig schriftdeutsche Wendungen gebraucht werden, sondern lasse den Schüler ausreden, namentlich, sobald er seine Altersmundart gewandt spricht. Ist irgend eine Einzelheit vergessen worden, so melden sich die Schüler gern, um sie einzufügen. Auf solche Art ist die ganze Schar beteiligt, das kleine Kunstwerk entwickelt sich unter der Mitarbeit aller. Dieses Verfahren wird am einfachsten bezeichnet als der gerade Gegensatz zu dem, das Götzens Schwester Maria mit dem kleinen Karl vornimmt. Bisweilen möge der Inhalt eines Märchens in Zwiegespräch und Handlung umgesetzt werden. Daß es die Kinder gelüstet, mit einfachen Mitteln zeichnerisch oder in Ton, Papier, Holz und Farbe etwa das Häuschen der Knusperhexe darzustellen, ist eine oft bemerkte Tatsache; diesen Trieb mache man sich zunutze. Recht dankbar sind die Kleinen für die hübschen Erzählungen aus aller Welt, die Dähnhardt naturgeschichtliche Volksmärchen nennt. In echt volkstümlicher Weise sucht das Bedürfnis nach Erklärung Merkwürdigkeiten an Naturerscheinungen zu deuten. Solche naturgeschichtliche Märchen, auch in dichterischem Gewande, bringe der Lehrer gelegentlich bei, namentlich die auf deutschem Boden erwachsenen. Dem Märchen wendet sich vielleicht auf der Oberstufe wieder Anteil zu. Bei der Nibelungensage wird an das Siegfriedsmärchen angeknüpft, später wohl an einem Beispiel aus dem neueren Schrifttum der Unterschied zwischen Kunst- und Volksmärchen erörtert, endlich könnte ein für derartige Fragen geeigneter Schüler sich in die Abhandlung Wilhelm Wundts vertiefen, die das Reclambändchen „Zur Psychologie und Ethik" enthält. Ein knapper, das Wesentliche heraushebender Bericht wäre für einen künftigen Deutschkundler nicht zu viel verlangt und eine nützliche Geistesschulung, zumal wenn der Schüler selbständig Stellung zu nehmen suchte.

Während das Märchen sich wohl bisweilen eine örtliche und zeitliche

Beziehung erlaubt, im ganzen aber freischwebend bleibt, ist die Sage ihrem Wesen nach gebunden. Die menschliche Einbildungskraft erzeugt unter ähnlichen Bedingungen überall Ähnliches. Solche Bedingungen sind für die Sage Gegenstände oder Persönlichkeiten, die sich auffallend vom Gewohnten unterscheiden, und, weil sie auf das Gemüt Eindruck machen, zum Ausdeuten reizen. Wundt hat mit Recht betont, zum Ausgestalten von Sagen gehöre das Bewußtsein der Vergangenheit. Wenn das Märchen ungewollt weit zurückliegende Anschauungen widerspiegelt, so bemüht sich die Sage um ein gewisses geschichtliches Verständnis. Da sie freilich über keinerlei festes Geschichtswissen, durch Jahreszahlen ausdrückbar, verfügt, so hat sie einen ganz unbestimmten Begriff von Vorher und Nachher. Ein Lieblingsheld, den sie sich erwählt, wird um immer neue Eigenschaften bereichert, die ursprünglich andern anhafteten, ein leidenschaftlich Gehaßter durch neue abstoßende Züge immer hassenswerter, und ebensowenig wie im Märchen gibt es Halbgute, Elsterfarbige, wie sie Wolfram von Eschenbach nennt, sondern nur Schafe und Böcke. Auch die Sagen, die dem Streben nach Erklärung von Naturformen, Naturdenkmälern oder sonderbaren Gebilden von Menschenhand entkeimt sind, hängen sich gern ein geschichtliches Mäntelchen um. Es hat einen besonderen Reiz, das Herauswachsen von Sagen aus der Wirklichkeit zu beobachten. Neben einem oft erstaunlichen Maß von Scharfblick für das von dem Herkömmlichen Abweichende steht eine große Leichtfertigkeit im Heranziehen von Ähnlichkeiten, um das Merkwürdige ins Bekannte überzuführen. Bei mündlicher Überlieferung von Begebenheiten wandelt sich Geschichte rasch zur Sage um. Viel strenger als das Märchen aller sittlichen Beurteilung gegenüber, hat die Sage das Bestreben, eine gerechte Ordnung in der Welt herrschen zu lassen. So sehr überwiegt das Sittliche, daß die reine Freude am Spiel mit den bunten Einzelzügen, wie sie dem Märchen eigen ist, zurücktritt. Künstlerisch stehen die Sagen meist tiefer als gehaltlich. Übergänge zwischen den Formen volkstümlicher Erzählung sind häufig. Bei den naturgeschichtlichen Volksmärchen hat Dähnhardt selbst später die Bezeichnung Natursagen vorgezogen, und nicht wenige sind Legenden.

Es lohnt sich, mit den Schülern in dieser großen Zeit das Auftauchen wunderlicher Gerüchte und ihre Verdichtung zu Sagen zu beobachten, denn der Krieg bietet Beispiele, die in solcher Fülle sonst nicht

leicht zu finden sind. Auch der Wert der Anekdote kann dargelegt werden. Ein Aufsatz des Dresdner Anzeigers vom 2. Oktober 1914 über Hindenburg und seine masurischen Sümpfe beginnt mit den Worten: „Der Krieg hat bisher eine einzige vollendete Heldendichtung hervorgebracht, das ist die Geschichte des Generals Hindenburg.“ Dann wird nach der Bohemia zusammengestellt, was bereits damals an sagenhaften Überlieferungen über unseren ersten Heerführer im Umlauf war. U. a. sollte Hindenburg seine Lebensarbeit den ostpreußischen Seen gewidmet und verhindert haben, daß sie ausgetrocknet wurden, damit er nötigenfalls den Russen in ihnen ein furchtbares Ende bereiten könnte. (Vgl. Franz Karl Ginzkeys Ballade von den Masurischen Seen.)

Wie die Sage Menschliches oft ins Übermenschliche erhöht, läßt sich am Alltäglichsten, an dem zeigen, was alle insgemein trifft, am Tode. Der Grundsatz, über Verstorbene nichts als Gutes zu reden, verleitet unbewußt zu Verdrehungen der Wahrheit, zum Verschweigen des nicht Rühmenswerten. Launig hat das der vogtländische Mundartdichter Louis Riedel in ein paar hübschen Zeilen behandelt. Beim Besuch des Gottesackers liest er auf den Grabsteinen nur Löbliches, und so kommt ihm der Gedanke:

De Welt werd schlechter, immer schlechter —
Wenn dort kää schlechter net derbei,
Wenn immerzu ner stärm de Guten,
Do kahs doch eem net annerscht sei!

Der Tod an sich übt eine verklärende Macht, wie vielmehr, scheidet ein Mann unerwartet aus dem Leben, der auf den Höhen des Daseins stand und bewundernde Liebe oder bange Furcht einflößte!

Mit Überlieferungen aus der nächsten Umgebung, der engern Heimat ist bei der Besprechung der Sagen wieder zu beginnen, Fernliegendes fügt sich leicht zu Bekanntem.

Bei den Volkssagen wird am passendsten das Gebiet der sogenannten niederen Mythologie erörtert. In der Arbeit über Volkskunde und Gymnasialunterricht entwirft Beyschlag zwei gute Pläne für Auswahlen von Gedichten und Erzählungen, die sachlich alles Wichtige enthalten. Er meint, in höchstens 12—15 Stunden könne der ganze Stoff bewältigt werden. Sein Verfahren erregt Bedenken. Denn einmal dürfte

es für die Schule nicht nötig sein, möglichste Lückenlosigkeit zu erstreben, und dann sollte auch die Form nie hinter den Inhalt zurücktreten. Deshalb empfiehlt es sich wohl, daß der Lehrer, nachdem eine größere Anzahl von Stücken, die unser Wissen über Naturbeseelung und Seelenglauben bereichern, durchgenommen worden ist, seine Schüler selbst das innerlich Zusammengehörige aufsuchen und nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen läßt. Adolf Stolls Ausgabe von den Deutschen Sagen der Brüder Grimm (bei Hesse und Becker) bietet am Ende ein nützliches Verzeichnis; ebenso brauchbar für diesen Zweck sind Hermann Schneiders Bemerkungen S. 8 ff. des ersten Teils seines Neudrucks der Deutschen Sagen (bei Bong).

Eigene Urteile mögen die Schüler äußern über die häufigen Fälle, in denen neuere Dichter sagenhafte Volksüberlieferungen gestaltet haben. Wie die künstlerische Kraft sich dabei betätigt, muß durch sorgfältigen Vergleich ermittelt werden. Es ist lehrreich, zu beobachten, daß hier der Volksgeist im überragenden Schöpfertum seine Ergänzung erfährt.

Heldensagen scheiden die Brüder Grimm aus ihrer Sammlung aus. Wenn wir unsere Jugend in das Mittelhochdeutsche einführen, gedenken wir beim Nibelungenlied und bei der Gudrun der Sagenkreise des Mittelalters, behandeln wir Grundfragen der Sagenbildung und erwecken wir als schönsten Gewinn lebendige Teilnahme an den gewaltigen Heldenvorbildern. Anzuschließen wären Bearbeitungen der gleichen Vorwürfe durch Wagner, Hebbel, Jordan, Baumbach. Ibsens Nordische Heerfahrt gewährt zugleich Einblick in die Familiensaga. Wagner leitet über zur germanischen Götterwelt. Zeugnisse für die handgreiflichen, trotzdem nicht immer genügend herausgehobenen Unterschiede altdeutscher und eddischer Göttervorstellung sollen nicht fehlen. Schnorrs Nibelungenbilder können die Eindrücke der Heldensage vertiefen, wie Schwinds und Ludwig Richters Märchenzauber den Sinn von klein und groß auf die Schönheit der ewig jungen Erzählungsstoffe hinlenkt.

„Was nur die deutsche Brust mag drängen, es wird zum Lied.“ Die höhere Schule, soweit ich sie kenne, pflegt das **Volkslied** viel zu wenig. Weil es am unmittelbarsten die Empfindungs- und Denkweise des natürlich gebliebenen Menschen verrät, weil Wort und Ton den festesten Bund in ihm eingehen, spricht es zum Herzen wie kaum ein anderer Gegenstand des deutschen Unterrichts. Auf allen Stufen

werde es herangezogen, zuerst nur, um Abwechslung in anstrengender Geistesarbeit zu schaffen; später, da es als Naturkunst, wie Hildebrand sagte, besonders geeignet ist, schwierige Fragen lösen zu helfen, um die sich unsere Schule bemühen muß. Sind doch in der Ballade die weiterhin selbständig entwickelten Grundformen der Dichtung noch ungetrennt, bringt uns doch das Volkslied überhaupt zum Bewußtsein, daß zum Formwerden des Kunstwerks die tätige Mitarbeit der scheinbar nur empfangenden, genießenden Hörer notwendig ist, daß, mit Otto Ludwigs Cardillac zu reden, ein Bild erst durch den Beschauer fertig wird. Welch buntes Gemälde von entschwundenen Zeiten bietet das erzählende Lied! Wie leuchtet die Stammesart aus der Vorliebe für gewisse Züge und Gattungen, für bestimmte Tonfolgen! Im Kriege haben wir die Macht des deutschen Liedes aufs neue offenbart gefunden, auch mit Freuden bemerkt, daß es sich keineswegs nur weitersingt, sondern aus sich heraus weitergestaltet, allen Stimmungen dienstbar. Dem jungen Arzte, der uns ein Erlebnis mit schlichter Treue berichtet, fühlen wir seine Ergriffenheit nach: „Wir hatten einige Male Wache auf der berüchtigten Höhe 60 vor Ypern; davor der wunderbare Lillebeker See. Hier hörte ich zum ersten Male im Anblick des vom Mond beleuchteten Sees das Lied: „Still ruht der See“ singen mit einer Heiligkeit, als wären es Engelsstimmen, — und doch waren es nur drei deutsche Soldaten, die es sangen“ (John Meier, Das deutsche Soldatenlied im Felde, S. 13). Dieses Beispiel mag uns lehren, wie wenig vorteilhaft es wäre, wollten wir den Begriff Volkslied allzueng fassen. Volkslied nennen wir, ohne uns mit langen Erörterungen zu beschäftigen, jedes Lied, das in Wort und Weise dem Empfinden unverbildeter Menschen Ausdruck geben kann und beim Umlauf Veränderungen erleidet. Richard Batka hat einmal vor Jahren (im ersten Oktoberheft 1909 des Kunstwarts) an den zwei Königskindern vortrefflich dargelegt, wie sich die Weise aus dem Geiste der Dichtung gebiert und vom zweiten Gesetz ab das Gedicht dem Geiste der Weise folgt. Führen wir recht innig unsere Schüler in das Volkslied ein, so benehmen wir ihnen den Geschmack am Gassenhauer, dessen künstlerische Minderwertigkeit ihnen klar werden muß, damit sie am süßlich verlogenen oder unflätigen Inhalt keinen Gefallen finden. Einige Beispiele reichen aus, um die hauptsächlichsten Stilmittel des Volksgesangs: Wiederholung, Haften an Formeln, Bilder-

sprache, anschauliche Beziehungen zwischen Natur und Menschen, nachzuweisen, richtiger: aufsuchen zu lassen. Nicht vernachlässigt seien die Schicksale der Kunstlieder im Volksmunde. Es geht keineswegs immer mit ihnen bergab, bisweilen entstehen Gebilde, die der Urgestalt nichts nachgeben. So lautet der Schluß einer Baslerischen Fassung von Mörikes „Früh, wenn die Hähne krähn“:

„Träne auf Träne rinnt
Vom Aug' hernieder,
Bis daß die Nacht beginnt.
O käm' er wieder!

Nicht oft genug kann erwähnt werden, wie sich die Kunstdichtung schon im Mittelalter, jedem erkennbar aber seit Goethe, aus dem Born des Volksliedes verjüngt hat. Goethes Anteil an Herders Bestrebungen und seine Anzeige des Wunderhorns mögen auch in diesem Zusammenhange nicht vergessen sein.

„Prinz Eugen, der edle Ritter,“ von Freiligrath und Sallets „Volkslied“ führen den Schüler besser in des Volksgesanges Wesen ein als die gelehrtesten Untersuchungen. Das jüngere Hildebrandslied im Vergleich mit dem alten, welcher Wandel des Fühlens offenbart sich da! Das Tannhäuserlied in früheren und späteren Gestalten, die schöne Bernauerin, die Königskinder, auf mitteldeutschem Boden mit dem Sang von der Jüdin verschmolzen, Eppele von Gailingen, das Bild aus der Raubritterwelt, trutzige Landsknechtslieder und der Stimmung entquollene geschichtliche Lieder, dazu solche geistlicher Art, Liebeslieder in Glück und Leid, Scherzhaftes, Trink- und Festlieder, Handwerker- wie Soldatengesänge, alles soll dem Schüler lebendig werden. Selbst die kleinsten und unscheinbarsten Erzeugnisse, die Kinderlieder und Kinderspiele, sind der Aufmerksamkeit würdig. Oft ist es mit ihnen, wie Marie von Ebner-Eschenbach auf ihr Befragen von einem kleinen Jungen erfuhr, der eben mit anderen von den Zirlipinzigen gesungen hatte: „Was braucht denn das zu heißen?“ (Meine Erinnerungen an Grillparzer. Aus einem zeitlosen Tagebuch S. 142). Wenn sich auch nicht so häufig, wie man einst annahm, Erinnerungen an altgermanischen Götterglauben darin aufdecken lassen, als halben Unsinn dürfen wir sie nicht abtun. Sie spiegeln wohl geschichtliche Ereignisse wieder, gehen zurück auf Hochzeitsreigen

und Gesellschaftsbelustigungen der Erwachsenen, ihre Form dient dem Verständnis für die gebundene Rede längst verflossener Zeiten (vergl. Hildebrands Beiträge zum deutschen Unterricht, S. Singer, Aufsätze und Vorträge, Tübingen 1912, S. 1—36, und Georg Schlägers Anmerkungen zu Lewalters Deutschem Kinderlied und Kinderspiel). Warum soll der Lehrer nicht zur Zupfgeige greifen oder im Singesaal die Weisen auf dem Klavier erläutern, selbst vorsingend? Das wäre eine fröhliche Wissenschaft, die sich in die Herzen einprägte.

Für Schulaufführungen eignet sich das eine oder andere Weihnachtsspiel. Beim Vorbereiten lassen sich die nötigen Ausblicke auf das Volksschauspiel zwanglos geben. Da werde erzählt von der andächtigen Sorgfalt, die seit alters den Stücken gegolten hat, von ihren Wandlungen mit dem Zeitgeschmack und von den Stätten, die noch heute das Überlieferte treulich pflegen.

Sitte und Brauch in deutschen Landen, mannigfaltig wie alles echt Volksmäßige, nach den Gauen verschieden und doch wieder einheitlich im Erfassen auch des Alltäglichsten mit der deutschen Seele, kommt in den Lesebüchern gemeinhin zu kurz. Eines der gediegensten, der 7. Teil des Gaudigschen, den Emma Martens zusammengestellt hat, bringt verhältnismäßig viel, darunter einen Abschnitt über die Spinnstube, die Hüterin volkstümlicher Art, Karl Söhles „Heideschaper" und Mitteilungen über das Leben der Handwerksburschen. Aus eignem Beobachten wird der richtig angeleitete Schüler gern ergänzen, was er beschrieben findet. Wer bei Erntearbeiten mitgeholfen hat, weiß vielleicht aus seinen Erfahrungen zu berichten; wer vom Dorfe stammt, freut sich, seine Kirmes schildern zu können; wer als Wandervogel Feld und Wald durchstreift und mit den Bauern das Mahl geteilt hat, muß allerhand ihm sonderbar Erscheinendes gesehen haben. Abergläubische Anschauungen mögen ihm begegnet sein: das C + M + B, das Hufeisen auf der Schwelle, die abgöttische Verehrung des Kreuzschnabels, die Lostage wie der Andreasabend, das Besprechen und Einpflöcken von Krankheiten, der Hausdrache, Bilmesschnitter und Sonstiges.

Erdkundliche Abschnitte des Lesebuches berühren wohl **Ansiedelung und Wohnweise** in der deutschen Heimat. Die Formen des Rundlings, des Haufen-, Reihen- und Straßendorfes erheischen Aufmerksamkeit; vielleicht lassen sich Beispiele schon in nächster Nähe ent-

decken; wo nicht, müssen Abbildungen und Karten vorgeführt werden. Der Schulatlas bringt neuerdings auch dafür Belehrung. Auf den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsleben und Hausbau ist hinzudeuten. Wenn Viehzucht die Haupterwerbsquelle bildet, herrschen nicht die gleichen Anlagen wie da, wo Ackerbau vorwiegt. Fragen wie die folgenden ergeben sich: Einhaus oder Hof? Blockbau, Fachwerkbau oder reines Mauerwerk? Ist das einstöckige Haus die Regel? Sind Lauben vorhanden? Gehen die Giebel der Häuser nach der Straße? Welchen Schmuck tragen sie? Wie ist das Dach (ob Pultdach, Satteldach, Walmdach, gebrochenes Dach oder Mischgebilde)? Und weiter: Wo und wie leben die Auszügler? Wo liegen die Ställe und Wohnräume? Wie sind sie ausgestattet? Finden sich bemalte oder geschnitzte Möbel? Stehen sie in festbestimmter Anordnung? Wie sehen die Öfen aus? Beleuchtung und Arbeitsgerät sollen die Schüler beachten lernen. Immer werden die Namen mit besprochen. Der Bauerngarten und seine Gewächse seien nicht vergessen, der Gemüse- und Grasgarten, die Zierpflanzen und Heilkräuter. Acker, Wiese und Weide, besonders die Getreidearten lasse sich der Lehrer nicht entgehen. Flurbezeichnungen mögen gelegentlich schöne Aufschlüsse bieten.

Ein schier unerschöpflicher Reichtum von Wissenswertem ist aus einer Betrachtung der **Kost** und der Gebildbrote zu gewinnen.

Auch dem deutschen Wald in Vergangenheit und Gegenwart wende sich die Besprechung zu. Sie zeige seinen Nutzen für die Volkswirtschaft, betone, wie das Landschaftsbild durch ihn ein entschiedenes Gepräge erhält, sie erwähne die Arten der Waldbäume und erinnere an solche, die nur vereinzelt auftreten, wie die Eibe, ehemals aber nach Ausweis der Ortsnamen viel häufiger waren.

Das Gotteshaus, der Friedhof, die Dorfschenke verlangen Berücksichtigung. Dabei gilt es, des Übergreifens ländlicher Formen auf städtische und umgekehrt städtischer auf ländliche zu gedenken. Die seit zwei Jahrzehnten mit Eifer und Erfolg betriebenen Arbeiten des Heimatschutzes wären zu würdigen.

Nicht mindern Anteil verlangt die **Kleidung.** In den meisten Gegenden stirbt die Volkstracht ab. Gründe dafür sind aufzusuchen. Als versteinerte städtische Tracht allein kann sie nicht gelten; sie entwickelt sich an manchen Stellen selbst heute noch. Einflüsse kirchlicher Sitte und

der Stammesart sind zu spüren. Die Namen der Kleidungsstücke, wie Spenzer, Hormet, sollen erläutert werden. Heranzuziehen ist endlich die Berufstracht. Unschätzbare Einblicke in die Vielgestaltigkeit deutschen Lebens gewähren solche oft nur beiläufige Bemerkungen. Was die Schule zuweilen nur kurz behandelt, werde daheim ergänzt durch Lesen von Schriften, in denen das Volkstum zum Ausdruck kommt.

Bücher, wie die Riehls, Fontanes, Trinius', Roseggers, Hansjakobs, Naglers „Dorfheimat", um eines der letzten zu nennen, enthält gewiß die Schulbücherei. Weiteres nennt Karl d'Ester in einer kleinen gründlichen Arbeit über den deutschen Unterricht im Dienste des Heimatgedankens. Monatschrift für höhere Schulen 16 (1917), 315—321. Hat der Lehrer einmal die Teilnahme für diese Gegenstände geweckt, so darf er hoffen, daß seine Anregungen auf guten Boden fallen.

Aus der Volkskunde bieten sich auch vortreffliche Stoffe für Schülervorträge und -Aufsätze. Vortrefflich, weil jeder, wenn er ihnen näher tritt, sich als Glied der Volksgemeinschaft fühlt, weil er sich bewußt ist, etwas Nützliches zu leisten, weil er von vornherein erwarten kann, daß er als Redner nicht tauben Ohren predigt. Freiwillig brachte mir ein Junge, was er an Ausdrücken der Kundensprache dem „Baldamus" von Wöhrle entnommen hatte, ein anderer lieferte Handwerksburschendeutsch aus Buchlohs „Auf der Walze bis zum Montblanc und Vesuv" nur auf gelegentliche Bemerkung hin. Geradezu wissenschaftlich bemühte sich ein dritter, älterer um das Volkslied. Noch kurz vor dem Kriege behandelte ein künftiger Arzt das Gebiet der Volksheilkunde in einem verständigen Vortrag.

Die Betrachtung der **Geschichte unseres Schrifttums**, immer mit Einblick in die Quellen verbunden und nie bloßes Reden über Dinge, bringt Dichter und Volkstum eng zusammen. August Sauer hat in einer bedeutenden Rede über Literaturgeschichte und Volkskunde (Prag 1907) wertvolle Grundsätze aufgestellt, die dann von Josef Nadler in einem umfassenden Werke verwendet worden sind. Siegfried Robert Nagels Deutscher Literaturatlas macht einen nicht üblen Versuch, solcher Anschauung in der Literatur Bahn zu brechen. Ähnliche Gedanken leiteten den Bearbeiter der zweiten und dritten Auflage von Ferdinand Schultz' Geschichte der Deutschen Literatur (Dresden 1912 und 1914). Nach dem Vorbild des ursprünglichen Buches sollte das Schrift-

tum als Ausdruck des jeweiligen Zeitbewußtseins gelehrt werden. Schon die Tatsache, daß sich der Schwerpunkt deutschen dichterischen Schaffens seit dem Mittelalter wesentlich verschoben hat, gibt zu denken. Aus den Merkmalen Waltherscher Dichtung schließt Schönbach auf einen Österreicher, der fränkische Reichsstädter verleugnet sich in dem Dichterschuster Hans Sachs ebensowenig wie der Obersachse in Richard Wagner, der Frankfurter in Goethe, der Schwabe in Schiller, ganz zu schweigen von Grillparzer oder Anzengruber oder Gottfried Keller oder Otto Ludwig oder Storm. Erdgeruch strömt schon um die Mitte des 13. Jahrhunderts die Erzählung von Meier Helmbrecht aus. Die deutschen Volksbücher sind nicht nur durch ihre später oft neugestalteten Gegenstände beachtenswert; sie gehören auch zu den frischesten Äußerungen ungebundener, eignen Gesetzen folgender Rede. Wenn wir uns in Luthers Schriften versenken, tritt uns als einer seiner liebenswürdigsten Züge die Anhänglichkeit an alles entgegen, was volkstümlich heißt.

Volkstümlicher Glaube und Brauch zeigt sich in mancher Schöpfung hoher Kunst gelegentlich behandelt, bewußte Schilderung des Volkslebens ist immer häufiger geworden.

Durchblättern wir die hübsche Sammlung Vom goldenen Überfluß, wie viele volkstümliche Züge begegnen uns da! Das „Haus in der Heide" der Annette von Droste-Hülshoff sehen wir vor uns als das westfälische Bauernhaus mit dem weitherabreichenden Strohdach, im „Hirtenfeuer" der gleichen Dichterin hören wir den Hirtenruf, abergläubische Vorstellungen in beängstigender Wirklichkeitstreue enthält der „Knabe im Moor", Mörikes „Feuerreiter" mit seinem gespenstischen Zauber (Wilhelm Hertz hat ihm einen kleinen Aufsatz gewidmet in dem Nachlaßband Aus Dichtung und Sage) lockt zum Ausdeuten; von dem sonstigen Inhalt hebe ich rasch ein paar Beispiele für unsere Zwecke heraus: Gottfried Kellers „Sommernacht" berichtet von einer menschenfreundlichen Sitte der Schweizer Knabenschaften, „Jung gewohnt, alt getan", ist ein Preislied auf das liebe Brot, Conrad Ferdinand Meyers „Fingerhütchen" erzählt eine hübsche Elfengeschichte, Liliencrons „Trutz, blanke Hans" erweckt die Erinnerung an die untergegangene sagenhafte Stadt Rungholt, Jacob Löwenbergs „Laterne! Laterne!" benutzt ein norddeutsches Kinderlied zu schöner Wirkung, Avenarius' „Seelchenbaum" verwendet sinnig alten Volksglauben, „Een Boot is noch buten" von Arno Holz weist auf den Klabautermann

hin und „Hertje von Horsbüll“ der Lulu von Strauß und Torney auf den abergläubischen Brauch des Bauopfers. Oder prüfen wir eine andere wohlbekannte Blütenlese, das Hausbuch deutscher Lyrik von Avenarius. Wie gut läßt sich Justinus Kerners „Spruch“: „Weiß nicht, woher ich bin gekommen,“ mit dem alten „Ich leb und weiß nit wie lang“ zusammenstellen, das zuerst im Jahre 1498 auftaucht, von Luther gemißbilligt und in seinem Sinne umgestaltet wird, auch in Kleists „Hermannsschlacht“ (V, 4) dem Gespräch des Varus mit der Alraune zugrunde liegt (Reinhold Köhler, Kleinere Schriften 3, 421 flgd.)! „Verschollenes Glück“ von Julius Grosse gemahnt an die Sage vom Mönch Felix, Uhlands „Zimmerspruch“ mag mit ähnlichen Sprüchen beim Hausrichten verglichen werden, das „Requiem“ von Hebbel zeigt, daß dem Dichter volkstümliche Anschauungen über das Weiterleben der Seele vorschwebten, Rückerts „Aus der Jugendzeit“ ertönt jetzt, um drei Gesetze verkürzt, bei den Feldgrauen (Walter Kluge, Was ich vom deutschen Lied in Feld und Heimat erlebte. Volksbildung 47. Jahrgang, Heft 14); ein heimatlicher Schwalbenruf hat dem Dichter Anregung geboten.

Unsere deutsche Erzählerkunst ist zu einem beträchtlichen Teile auf Kindheits- und Jugenderinnerungen aufgebaut. Mag es auch der Schule nicht anstehen, solche Einflüsse genauer zu verfolgen, in manchen Fällen, bei bedeutenden Erscheinungen, muß sie die Zusammenhänge aufdecken. Gottfried Kellers „Drei gerechte Kammacher“ erklären sich aus der handwerklichen Umgebung des Kindes; Storms Novellen wären ohne seine ersten Husumer Eindrücke zumeist ungeschrieben. Wie volkskundig war Goethe (Neue Jahrbücher 15 (1905), 345—358)! Schiller läßt seine Maria Stuart I, 7 sagen: „Ein tiefer Sinn wohnt in den alten Bräuchen.“ Er benutzt die dem Volkslied eigene sinnvolle Verhüllung des Niemals in den „Räubern“ II, 3, wo der Pater beteuert: „So gewiß Kirschen auf diesen Eichen wachsen und diese Tannen Pfirsiche tragen, so gewiß werdet ihr unversehrt diesen Eichen und diesen Tannen den Rücken kehren,“ und in der „Jungfrau von Orleans“, wo Johanna auf des Dauphins Frage: „Und Orleans, sagst du, wird nicht übergehen?“ erwidert: „Eh' siehst du die Loire zurückefließen.“ Er weiß, daß ein volksmäßiges Anschauen der Dinge im innersten Wesen des Menschen

verankert ist. Wissenschaftlich hat sich sein „Wallenstein" von der festen Verkettung der Einzelgeschicke mit dem Weltenplane überzeugt. In seiner Denkweise fehlt jede Möglichkeit für das Wirken bloßen Zufalls. Und doch, als er die niederschmetternde Nachricht von Sesins Gefangennahme erhält (Wallensteins Tod I, 3), ruft er aus: „Ein böser Zufall! . . . Ein böser, böser Zufall." Das „Lied von der Glocke" und „Tell" sind zwei leuchtende Zeugnisse für das Volkstum als den Nährboden von Schillers Kunst.

Wenn unsere Dichter, wenigstens alle, die nicht einer seelenlosen Nur-Kunst dienen, fremdländische oder gleich Mariengarn umherflatternde Stoffe gestalten, auch dann können sie nicht anders, als sie mit heimischem Geiste zu beleben, mit deutschem Herzblute zu tränken. Goethes „Iphigenie," so ungriechisch wie möglich, sein „Gott und die Bajadere" oder Schillers Pförtnerlied in der Macbethbearbeitung seien als bezeichnende Beispiele aus Hunderten herausgehoben. Eine vergleichende Betrachtungsweise, wie sie jüngst Heinrich Pigge (Fremdsprachlicher Unterricht und die Erziehung zum Deutschtum. Monatschrift für höhere Schulen 15 (1916), 575—580) und Eduard Stemplinger (Die nationale Erziehung an den höheren Schulen. Lehrproben und Lehrgänge 1917, 3. Heft, 12—21) empfohlen haben, gelangt zu demselben Ergebnis.

Völkisch bedingt nicht durch die Gegenstände, wohl aber durch die Auffassung letzter Fragen sind die höchsten Formen der Darstellung menschlicher Art, das Trauerspiel und das Lustspiel, das Schauspiel überhaupt. Otto Erler hat kürzlich bei Gelegenheit seines „Engels von Engelland (Struensee)" über die Aufgaben eines wahrhaften deutschen Schauspiels wohlüberlegte Worte geäußert (Die tragischen Probleme des Struensee-Stoffes, Leipzig 1916). Es soll nach ihm die Grundbestandteile unseres deutschen Wesens zum Ausdruck bringen: Wahrheit und Gerechtigkeit, und zwar neben dem für jede dramatische Dichtung notwendigen Grundsatz des Gleichgewichts, das im einen Falle, beim Lustspiel, nach anfänglicher Störung wiedergefunden wird, im anderen, beim Trauerspiel, unheilbar gestört erscheint, nachdem es zuerst vorhanden war.

Auch die Weltanschauungslehre, die königliche Wissenschaft, saugt etwas von ihrer Kraft aus dem Volkstum. Wilhelm Wundt zeigt in der während des Krieges erschienenen Schrift: Die Nationen und ihre Philosophie (Leipzig 1915), wie die geistige Beschaffenheit

der Völker die Anschauungen ihrer großen Denker bestimmt. Weil aber die geistigen Mächte, aus denen die edelsten Blüten deutscher Dichtung sich entfaltet haben, seit einem Jahrhundert zum bewußten Eigentum der Volksseele geworden sind, deshalb kämpfen wir heute, wenn wir um unser Dasein ringen für den Sieg von Wahrheit und Gerechtigkeit in der Welt.

3. Geschichte und Erdkunde.

Die Ereignisse der Gegenwart, die wir staunend miterleben, haben uns zu der Überzeugung gebracht, daß unsere geschichtliche und erdkundliche Bildung erweitert und vertieft werden muß. Wie wollen wir der heranwachsenden Jugend Verständnis schaffen für die gewaltige Zeit, wie wollen wir den ungeheuren Andrang von neuen Geschehnissen für die Schule fruchtbar machen? Ist die gesamte Weltgeschichte unter dem Gesichtswinkel vaterländischer Erziehung zu betrachten? Müssen auch die erdkundlichen Anschauungen nach der gleichen Richtung hin gestaltet werden? Hat nicht die Staatengeschichte mehr als je die Aufmerksamkeit zu beanspruchen? Nach wie vor glauben wir, einige Heißsporne abgerechnet, nicht an die alleinige Aufgabe der Geschichtsunterweisung, Liebe zu Volkstum und Vaterland zu erwecken. Fritz Friedrich hat in seinem wertvollen Buche: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts (Leipzig und Berlin 1915) keinen Anlaß genommen, was er vor dem Kriege niederschrieb, in diesem Punkte zu verändern. „Als einziges oder auch nur hauptsächliches Ziel des Geschichtsunterrichts ... können wir die Erweckung der Vaterlandsliebe nicht anerkennen" (S. 2). Er spricht S. 17 von einer „kritischen Liebe" zum Deutschtum, bei aller Würdigung der Heimatgeschichte (z. B. S. 18) räumt er ihr nicht den breitesten Raum ein, und seine Gründe sind kaum anzufechten. Eine Verordnung des sächsischen Kultusministeriums vom 30. Dezember 1915 betont, auf der obersten Stufe dürfe sich der Geschichtsunterricht nicht auf neueste deutsche Geschichte und auf den völkischen Gesichtspunkt beschränken; es wird wiederholt, was 1910 den sechsklassigen Studienanstalten angeheißen wurde: sie haben als Abschluß „ein Bild der staatlichen, wirtschaftlichen und ge-

sellschaftlichen Erscheinungen der Gegenwart zu entwerfen, das, von Haus und Gemeinde ausgehend, sich über die sächsische Heimat, das deutsche Reich und seine Beziehungen zu den übrigen Kulturländern erstreckt und durch gelegentliche Vergleiche mit Zuständen im Altertum und Mittelalter beleuchtet wird".

Eine der feinsinnigsten Untersuchungen über das, was der Geschichtsunterricht zu leisten vermag, Theodor Litts Aufsatz in Band 37 (1916), 426—435 der Neuen Jahrbücher, hebt mit vollem Recht die besondere Schwierigkeit hervor, die darin liegt, daß der riesengroße Stoff selbst vom Lehrer nur teilweise aus den Quellen erobert werden kann und vom Schüler fast ganz empfangend, nicht erarbeitend aufgenommen werden muß. Da der Geist aber denkend geübt werden solle, so dürfe der Sprachunterricht, der diesem Zweck viel mehr diene, nicht zurückgedrängt werden, damit die Geschichte in den Mittelpunkt der Schulbildung rücke. Geschichtliches Denken, so führt Litt aus, fördert eine gut geleitete sprachliche Unterweisung sicherer als der eigentliche Geschichtsunterricht.

Es gilt somit, die Gebiete, auf denen sich der Schüler zu betätigen imstande ist, herauszugreifen und die Geschichte auf unseren höheren Schulen so viel wie möglich zu einem Denkfach zu gestalten. Auch dann ist nötig, die Stundenzahl über das vor dem Kriege herkömmliche Maß auszudehnen, und erfreulicherweise sind die zuständigen Stellen gern dazu bereit.

Raimund Friedrich Kaindl, der schon in seinem Buche über die Volkskunde die Zusammenhänge zwischen Geschichte und Volkskunde sorgfältig erörtert hatte, ist ihnen in einer Rede bei Übernahme der höchsten Würde an der Czernowitzer Universität im Jahre 1912 mit der ihm eignen Gründlichkeit nachgegangen. Die Volkskunde scheint in der Tat berufen, selbst auf den Schulbetrieb der Geschichte einen nicht geringen Einfluß zu äußern, weil sie, da aller Unterricht nach den Quellenlesebüchern immer Stückwerk eines Stückwerks bleibt (seine Bedeutung soll trotzdem unbestritten bleiben), zur freien Selbsttätigkeit zwingt, die nach Litts Darlegungen sonst fast unmöglich ist. In den Tatsachen der Volkskunde sehen die Schüler Gesetze des Geschichtsverlaufs wirksam, deren Erkenntnis leichter gewonnen wird, als wenn sie auf dem beschwerlichen Wege des Lesens und Prüfens von Quellen-

zeugnissen erlangt würde. Überschätzen wollen wir den Nutzen der Volkskunde für die Geschichtsbetrachtung in der Schule darum gewiß nicht.

Wo geschriebene Überlieferung nichts meldet, da zeigt bisweilen die volkstümliche noch Spuren auf, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Zwergsagen der Schweiz führen auf eine ungewöhnlich kleine Urbevölkerung hin (S. Singer, Aufsätze und Vorträge S. 37—49); aus den fränkischen Hausformen im Heanzenland ist die Herkunft der Siedler einwandfrei festzustellen (Anton Dachler, Zeitschrift für österreichische Volkskunde 21 [1915/6], 176); die Heimat der Siebenbürger Deutschen erschließt ihre moselfränkische Mundart, und für die verschiedenen Gaue, aus denen die Vorfahren der jetzigen Bewohner des Königreichs Sachsen eingewandert sind, hat Alfred Meiche in einer lichtvollen Abhandlung Band 3, 327—344 der Mitteilungen des Vereins für sächsische Volkskunde den bündigen Nachweis aus den heutigen Ortsnamen geliefert. Paul Zink erwähnt in seiner auf S. 12 genannten Schrift noch manchen Fall, der sich verwenden läßt. Man wird zugeben müssen, daß solche Beispiele geschichtlichen Sinn bilden helfen und unmittelbare Einsicht in geschichtliche Verhältnisse gewähren.

Wenn wir die geschichtlichen Sagen deuten lehren, ist der Gewinn nicht minder groß. Zwar lernen die Schüler nicht Tatsachen von zweifelloser Richtigkeit kennen, aber Vorgänge bewerten. „Ein Tag kann eine Perle sein, und ein Jahrhundert nichts" (Gottfried Keller). „Was im Gemüt gelebt, ist dagewesen" (Zacharias Werner). Früher habe ich einmal das Verfahren der Sagenbildung mit dem des Kartenzeichners verglichen, der nach einem Meßtischblatt eine Karte von 1:100 000 oder 1 : 250 000 bearbeitet. Er scheidet Unwesentliches aus und verwendet feststehende Zeichen; das Kartenbild, von verwirrenden Einzelheiten befreit, wird erst übersichtlich. Was er bewußt tut, das vollzieht die Sage, die sich um einen geschichtlichen Helden spinnt, unbewußt. „Die Legende", erklärt Adolf Harnack (Legenden als Geschichtsquellen. Preußische Jahrbücher, März 1890, S. 249 ff.), „ist Beurteilung der Geschichte in der Form der Geschichtserzählung. In den Mitteln für solche Beurteilung ist sie nicht wählerisch. Sie beurteilt die Geschichte 1., indem sie in einem wunderbaren Ereignis den ganzen Eindruck derselben zusammenfaßt . . . 2., indem sie in einer

schlagenden Anekdote, in einem kräftigen Wort den Wert und die Bedeutung dieser Person zum Ausdruck zu bringen sucht; . . . 3. durch Auswahl und Gruppierung der Tatsachen, die sie erzählt" (S. 253). „Wenn die Kette der Erscheinungen sicher hergestellt ist, dann hat der Geschichtsschreiber nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, die Legenden kritisch zu benutzen; denn wenn er das persönliche Element in der Geschichte schätzen und zur Darstellung bringen will, so muß er nach ihnen greifen. Die gewaltigste Persönlichkeit spiegelt sich niemals vollkommen in den Tatsachen; sie spiegelt sich nur in den Köpfen und Herzen derer, die sie entzündet und entflammt" (S. 264).

Das Mittel, große Persönlichkeiten durch sagenhafte Berichte lebendig vor die Seele treten zu lassen, werden wir im Geschichtsunterrichte nicht entbehren wollen. Luther fand auf der Erfurter Bücherei die Bibel an einer Kette liegend. Wie wäre das Verhältnis der Deutschen zur heiligen Schrift vor seiner Tat besser zu beleuchten, wie wäre sein Verdienst um das Gotteswort besser zu würdigen? Das ganze Sehnen des Volkes nach der Wiederkehr alter Herrlichkeit fand seine dichterische Verklärung in der Kyffhäuser-Kaisersage.

Nachträglich hat man auch wohl eine „Sage" als wahre Begebenheit erwiesen, wie etwa die von der Weinsberger Weibertreue (Ludwig Rieß, Preußische Jahrbücher, Juni 1912, S. 463—475), und die katholisch-kirchliche Überlieferung vom Tode der Apostel Petrus und Paulus in Rom wird eben von der Wissenschaft bestätigt.

Als Beispiel, wie der Aberglaube geschichtlich wichtig geworden ist, bemerkt Kaindl (Die Volkskunde S. 58) u. a., daß der Friede von Karlowitz am 26. Januar 1699 um dreiviertel auf zwölf Uhr geschlossen wurde, „weil der türkische Gesandte berechnet hatte, daß zu dieser Zeit die Stellung der Gestirne zur Unterschrift am günstigsten sei."

Sprichwörter mit geschichtlichem Hintergrunde (Hunde führen bis Bautzen), geschichtliche Volkslieder, die oft wunderbar treu die Stimmung einer Zeit wiedergeben, mögen herangezogen werden, um den Vortrag zu beleben, Beobachtungen aus der Seelenkunde der Massen, wie wir sie im Kriege so bequem zur Hand haben, sind lehrreich für das Verständnis ähnlicher Vorgänge in der Vergangenheit.

Ein Vorzug des sächsischen Geschichtslehrplans gegenüber dem preußischen soll auch in Zukunft bestehen bleiben, die Darbietung des

Stoffes in zwei Kreisen. Es fragt sich, an welche Stelle die Vorgeschichte zu rücken wäre. Nicht angängig scheint mir Friedrichs Vorschlag, ihr in einer Stunde des zweiten Schuljahres einen Platz anzuweisen. Denn bei so kleinen Schülern fehlt die geistige Reife dafür. Da leider auch später im Geschichtsunterricht nur schwer Raum für diesen zweifellos wichtigen Gegenstand übrig sein dürfte, so sehe ich keinen Ausweg, als die Fragen im Zusammenhang mit dem Lesen der Germania des Tacitus auf der obersten Stufe zu behandeln. Unterweisungen in der „Kulturkunde", wie sie Gustav Klemm mit umsichtiger Sorgfalt gibt (Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, Dresden 1911, Fortsetzung in der Sächsischen Schulzeitung 1916 Nr. 14—19), mögen immerhin auf der Unterstufe angebracht sein, schon weil der treffliche Gedanke aus der Volksschule erwachsen ist und weil auf dem dort geübten Lehrverfahren aufgebaut werden muß.

Geschichte und Erdkunde erfüllen eine Ehrenpflicht, wenn sie das Deutschtum im Auslande nie aus den Augen verlieren. Auffallend gering ist unser Schulwissen von den Brüdern, die oft Jahrhunderte lang unter erschwerenden Verhältnissen Träger deutscher Gesittung und Bildung waren. R. Hoeniger (Aus Natur und Geisteswelt Band 402) und Gottfried Fittbogen (Das Deutschtum im Ausland in unseren Schulen, Leipzig 1913) danken wir gute Darstellungen, Fittbogen hat außerdem im Februarheft 1917 der Deutschen Rundschau S. 292—310 einen trefflich belehrenden Überblick über alle Bestrebungen gegeben, den Reichsdeutschen Kenntnisse von dem Auslanddeutschtum zu vermitteln. Selbstverständlich braucht sich die Schule nur mit den Deutschen fremder Staatsangehörigkeit zu beschäftigen. Was die Auslandsdeutschen für Erhaltung deutscher Art geleistet, wie sie ihr Volkstum nicht selten mit einer Zähigkeit bewahrt haben, die das Mutterland fast beschämt, das sollte unseren Kindern eingeschärft werden. Darum empfiehlt sich nicht bloß, ihrer wirtschaftlichen Lage zu gedenken, sondern auf alte volkstümliche Überlieferungen bei ihnen zu achten, an denen beispielsweise die Schwaben im Banat und die Siebenbürger Sachsen zäh festhalten. Ein zeitgemäßes Quellenlesebuch veröffentlichten Georg Holdegel und Walther Jentzsch (Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland. 1. Band: Österreich-Ungarn, Balkan, Orient. Leipzig, Klinkhardt). Dagegen befleißigt sich Hermann Weck in seinem Werke

„Das Deutschtum im Ausland" (München 1916) nicht der nötigen Sachlichkeit, da er den Begriff des Auslanddeutschtums zu weit zieht.

Der erdkundliche Unterricht hat noch viel zu tun, um Anschauungen Friedrich Ratzels und Alfred Kirchhoffs zum Allgemeingut zu machen, Anschauungen, die letzten Endes auf Herder zurückführen. Die Naturwissenschaften und die Geisteswissenschaften schließen hier einen untrennbaren Bund. Einseitig naturwissenschaftlicher Betrieb ist deshalb zu meiden. Als selbstverständlich betrachten wir bei diesem Fach, daß vom Allernächsten zum Fernstliegenden aufgestiegen werde. Ratzels Deutschland wäre einer verbesserten Neuauflage bedürftig und im höchsten Grade würdig. Auf Schritt und Tritt müßte der Lehrer Volkskundliches, das am Wege liegt, berücksichtigen, damit er eine Landes- und Volkskunde oder, wie schon Goethe 1830 in seinem Aufsatze der Berliner Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik geäußert hat, Volks- und Landeskunde behandle. Heimatliches, im engsten Sinne gefaßt, macht den Anfang. Die Stadtanlage wird erklärt. Zum Markte streben die nach Handwerkern und Berufen genannten Gassen. Straßenbezeichnungen wie Am See, Am Zwinger, Zeil, Uhlentwiete folgen. Eigenartige Bauweise, örtliche Feste und Sagen, Inschriften an Häusern und Denkmälern werden besprochen. Wie Mensch und Boden zusammengehören, mag immer wieder betont werden. Die Flurnamen geben anziehenden Unterrichtsstoff; sie zu sammeln, ist man eifrig bemüht (Paul Zink, Zur Verwendung der Flurnamen im Unterrichte. Der praktische Schulmann, Jahrgang 52 (1903), Heft 5). Beim Gau, beim engeren und weiteren Vaterlande, dem Reiche, empfiehlt sich das nämliche Verfahren. Welches Licht verbreitet die Besprechung der Ortsnamen über die Frage der Besiedelung! Wörter auf -heim, -büttel / -büll, -hausen, -brunn / -born, -rode / -reut, -ing / -ingen, -weiler / -weier, Unter-/Nieder-, slawische und vermeintlich slawische, Lindenau neben Leipzig, Sachsenhausen neben Frankfurt, an Wald oder Waldbäume erinnernde (-schwende, Buchloe, Eibenstock), von Flüssen abgeleitete (Zschopau) bieten die schönsten Beispiele, ebenso die Flußnamen und Bergnamen. (Oskar Weise, Germanisch-romanische Monatsschrift II (1910), 433—445; Franz Cramer, Neue Jahrbücher 33 (1914), 210—216). „Mittagsspitze", „Zwölferkogel", beweisen, wie genau das Volk beobachtet, denn die über dem Berge

stehende Sonne kündet dem Talorte die Mittagsstunde (P. Langbein, Kosmos 1917, Heft 3). Dann die Ländernamen! Der Lehrer versäumt sicher nicht mitzuteilen, daß vielfach Bildungen in der Art von „zen Burgonden" vorliegen. Aus dem Zunamen seiner Schüler lassen sich Schlüsse ziehen: Beyer, Sachse, Preuße, Schwabe, Hesse, daneben Sachs, Preuß, Prüsmann, Schwab, Heß. Wie sie zu verwenden sind, hat nach Hildebrand vor allem Alfred Götze in seiner Anzeige der Schrift Ernst Müllers Zur Kenntnis der Familiennamen, Neue Jahrbücher 31 (1913), 86–88 gezeigt. „Wer Preuß heißt", sagt er da, „und in Leipzig wohnt, trägt in seinem Namen das Zeugnis für eine Wanderung seiner Ahnen vom Ordensland in das östliche Oberdeutschland und zurück ins Mittelland. Wäre die Zwischenstufe ausgefallen, so hieße er Preuße, wäre sie im alemannischen Sprachgebiet verbracht, Prüß".

In Betracht kommen Ortsneckereien und volkstümliche Beurteilungen ganzer Stämme (Blitzschwaben, blinde Hessen, z. B. nach F. J. Bronners Bayerischem Schelmen-Büchlein, Diessen 1911, und G. Schlauchs Sachsen im Sprichwort, Leipzig 1905), dazu die Mundarten und die Volksfeste wie die Leonhardumritte, besonders das unerschöpfliche Gebiet der Sagen. Für Dorfanlagen, Wohnbau und Wohnungsausstattung sollte der Lehrer seinen Schülern eifrigste Teilnahme einflößen. Die Tracht verdient alle Aufmerksamkeit, desgleichen besondere Rechtsanschauungen und Sitten. Schmidt und Sponsels Bilderatlas zur sächsischen Geschichte (Leipzig und Berlin 1909) gewährt auch für Erdkundliches manche Ausbeute. Freilich fehlt uns noch ein Atlas für das, was Wilhelm Peßler „Sachgeographie" nennt. Seine Vorschläge in der Zeitschrift des Vereins für Volkskunde 24 (1914), 367—387 reizen zur Ausführung eines solchen Unternehmens. Den fremdsprachlichen Staatsbürgern des Deutschen Reiches wende sich das Augenmerk zu. Wie haben sie ihre anderssprachlichen Mitbürger beeinflußt, wie sind sie von ihnen beeinflußt worden? Erst auf diese Weise rundet sich nach und nach der Begriff von dem vielgestaltigen und in der Vielseitigkeit starken deutschen Volkstum.

Urteile scharfer Beobachter seien wiedergegeben, etwa Theodor Fontanes, in dessen Werken sie verstreut auftreten. So unterscheidet

er in dem Buche Von Zwanzig bis Dreißig bei den Sachsen einen „sentimentalen“ und einen „energischen Typus“, so spricht er in L'Adultera von einem echt berlinischen Hang zum bequem Gefühlvollen, behauptet, die Berlinerinnen litten am Lerntrieb, läßt Gordon in Cécile über die Schlesier äußern: „Schwatzhaftigkeit, Eigensinn und ‚so gerne‘ hat Rübezahl jedem der Seinen in die Wiege gelegt“, redet vom „märkisch Engen“, von „märkischen Dickköpfen“, erwähnt „jene nüchterne und mißtrauensvolle Vorsicht, . . die unsern Namen im Guten und Schlechten so sehr charakterisiert“, nennt durch Gordons Mund alle Preußen „mehr oder weniger ‚aus dem Grunde‘“; Pater Feßler (!) im Grafen Petöfy erklärt: „Am unterhaltlichsten und lehrreichsten erscheinen mir allemal diese Preußen in ihrer rechthaberischen Ausgesprochenheit und ihrem schlichten Glauben an eine preußische Verheißung mit dem alten Fritzen als Gott oder wenigstens als Nationalheiligen“. Einen nicht üblen Versuch, die deutschen Stämme und Landschaften zu schildern, danken wir Oskar Weise (Aus Natur und Geisteswelt Band 16). Zum Lesen von Heimatbüchern Riehls, der „Wanderungen“ Fontanes, der „Kursächsischen Streifzüge“ Otto Eduard Schmidts und ähnlicher Werke sollten die Schüler auch im Erdkundeunterricht angehalten werden. Wissenschaftliche Ausflüge und Reisen dürften natürlich nicht unterbleiben.

So erweckt der erdkundliche Unterricht eine aus Heimatliebe hervorgehende Vaterlandsliebe, die etwas Lebendiges ist und zu freudigem Wirken anleitet. In stetem Vergleich fremder und deutscher Zustände werde allmählich ein Bild der Erde als eines Wohnplatzes der Völker geschaffen. Wichtige zusammenfassende Darstellungen ausländischen Volkstums müßte sich der Lehrer zu eigen gemacht haben, etwa Paul Sébillots Le Folk-lore. Littérature orale et géographie traditionelle. Paris, Doin et fils 1913. Bei den deutschen Besitzungen über See mag der Sitten und Bräuche ihrer Bewohner immer auf Wohlvertrautes hinblickend gedacht sein. Gelegentlich könnten ein paar Seiten aus den Märchen und Sagen der afrikanischen Neger, die Toni von Held (Jena 1914) gesammelt hat, aus Josef Schönhärls Buch Volkskundliches aus Togo (Dresden und Leipzig 1909) oder Berichte unserer christlichen Sendboten die Anschauungen vertiefen. Hervorragende Reisebeschreibungen wie Karl von den Steinens Unter den

Naturvölkern Zentralbrasiliens haben unsere besten Volksforscher auf neue Bahnen gebracht.

Selbst für die mathematische Erd- und Himmelskunde dürften die volkstümlichen Meinungen über das Entstehen der Erdbeben oder über die Gestalt, die man im Monde zu sehen glaubt, herangezogen werden.

Völlig Neues fordern wir nicht, die Zeitschrift Deutsche Erde sucht zu verwirklichen, was uns vorschwebt. In allerjüngster Zeit hat sich Hans Offe ähnlich über den Plan einer wahrhaft deutschen Erdkunde geäußert. In einer kleinen Schrift über Ziele und Wege der Erdkunde an höheren Schulen (Leipzig 1917) verlangt es zwar nicht, daß wir einen „nationalen Größenwahnsinn nach englischem Muster oder eine ans Groteske streifende völkische Eitelkeit, wie die französische" züchten, aber daß wir „die verschiedensten geographischen Dinge, auch außerhalb der deutschen Landeskunde, auf den deutschnationalen Gesichtspunkt" einstellen.

4. Religionslehre.

Bei flüchtigen Andeutungen muß ich es bewenden lassen, wenn ich zur Verwertung volkskundlicher Stoffe im Religionsunterricht übergehe, da ich nur beschränkte Möglichkeit habe, Religionsstunden zu erteilen. Besonders nachdrücklich hat Paul Drews sich der religiösen Volkskunde angenommen (zuerst in Band 1 von Baumgartens Monatsschrift für die kirchliche Praxis), später in dem Gedanken evangelischer Landeskunden. Es ist ganz offenbar, daß die Unterweisung durch Beispiele aus dem Gebiete der Volksanschauungen an Leben und Farbe gewinnt. Eine Übersicht über das auf diesem Felde Geleistete bietet Paul Wernle, Einführung in das theologische Studium [2], Tübingen 1911, S. 472 ff. Bei den Geboten etwa ließen sich verschiedene Arten des Aberglaubens, des tätigen wie des leidenden, erwähnen. Das dritte wäre durch Festbräuche zu vertiefen, durch Geschichten vom Mann im Monde, das vierte durch Sagen von der Hand, die aus dem Grabe herauswächst, das fünfte durch die Erzählung: „Die Sonne bringt es an den Tag", für das achte liefert die Volkskunde außerordentlich wertvolle Beiträge. Im Vaterunser ließen sich wieder bei

den drei ersten Bitten abergläubische Vorstellungen behandeln; sehr dankbar sind bei der vierten Hinweise auf die wichtige Rolle, die das Brot im Vorstellungskreise des Volkes spielt (3 Kreuze, Botenbrot, Kindbettibrot, Armen- und Erntebrot; vgl. Albert Freybe, Zeitschrift für den deutschen Unterricht 13 (1899), 297 ff.), und auf die Sagen von Strafen für den Mißbrauch mit der Gottesgabe. Beim Sakrament der Taufe könnte an das altsächsische Taufgelöbnis angeknüpft werden, und Taufgebräuche wären zwanglos anzuschließen; beim Abendmahl gedenke man des Glaubens an schädliche Geister, die es stören wollen (Drews, Das Abendmahl und die Dämonen, Hessische Blätter für Volkskunde 4 (1905), 176—205). Hier fände sich auch eine passende Gelegenheit zu betonen, wie irrig das Vorurteil ist, die katholische Kirche habe den Laien nur aus Herrschergelüsten den Kelch verweigert. Der Anfang des Johannesevangeliums dient zu abergläubischen Handlungen (Friedrich Kluge, Bunte Blätter S. 78 ff.)

Nahe genug liegt es, bei der Einteilung des Kirchenjahres zu zeigen, wie sich in der Wahl und Ausstattung der Festzeiten Heidnisches und Christliches mischt (Ludwig Tobler, Das germanische Heidentum und das Christentum, in den Kleineren Schriften). Ein reiches Feld für Pflege religiöser Volkskunde bietet der Dreikönigstag. Wenn es sich darum handelt, den Begriff des Opfers zu erläutern, muß des Grundunterschiedes der Stellung des Menschen zur Gottheit bei Juden und Germanen gedacht werden, den Mogk schlagend ausdrückt: für den Juden heiße es: Ich gebe, was du mir gegeben hast (Hebbels Gedicht „Adams Opfer“), beim Germanen: Ich gebe dir, damit du mir gibst. Wie sich allmählich trotziger Sinn im Deutschen umwandelt, dafür möge an das Wort „Demut“ erinnert sein. Fruchtbare Vergleiche zwischen biblischen und deutschen Geschichten und Einzelzügen sind möglich: Jephtas Tochter und die Sitte des Bauopfers, die Übergabe der verschleierten Rahel an Isaak, Stellen des Hohenliedes, wie 3, 6 ff., das Gleichnis von den zehn Jungfrauen und deutsche volkstümliche Hochzeitsbräuche. Jesu Gleichnisse, nach dem Vorbilde Heinrich Weinels behandelt, kämen den Schülern viel näher. Stücke aus dem Heliand und der Bibel, in richtiger Weise zusammengebracht, fördern das Verständnis deutscher Religionsauffassung. Die echt germanische Erscheinung der Mystik kann nicht genug betont werden. Nicht vorübergegangen

werde an den Weihnachtsspielen, diesen beredten Zeugen volkstümlicher Anschauung der Geburt des Heilands, und an den Bühnendarbietungen des Leidens Christi. Es schadet durchaus nichts, wenn der Lehrer, am besten mit Belegen aus zuverlässigen Schriftstellern, wie etwa Gustav Freytag, Wilhelm von Polenz und A. L'Houet (Zur Psychologie des Bauerntums), hervorhebt, daß die Religion des Landmanns noch heute vielfach altes Heidentum fortführt, wenn er mit Traugott Kühn seine Schüler Einblicke tun läßt in die sittlich-religiöse Gedankenwelt der großstädtischen Arbeitermassen. Beobachtungen über den Durchbruch starken religiösen Gefühls und fast vergessener religiöser Sitte in Kriegsnöten sollen nicht fehlen, indessen sei auch der gerade dann üppig wuchernde Aberglaube (Himmelsbriefe!) nicht verschwiegen. Mit Hinweisen auf die Vorstellungen von den Glocken, auf Begräbnissitten, liebevolle Gräberpflege, auf die Friedhofs- und kirchliche, überhaupt religiöse Kunst mag der Religionslehrer nie sparen. Bilder von Thoma und Uhde vertiefen einen deutschen Religionsunterricht ebenso wie Dürersche Holzschnitte.

Das Bibellesen richte sich nicht zum wenigsten auf die herrliche Luthersprache, deren Bildkraft freilich nur im Gymnasium durch den Vergleich mit dem griechischen Neuen Testament ganz greifbar hervortritt. Den Oberklassen gönnte ich den großen Katechismus. Zum richtigen Erfassen der Persönlichkeit Luthers gehört auch, daß wir uns seines Verhältnisses zu den volkstümlichen Anschauungen des 16. Jahrhunderts bewußt sind. Arbeiten wie Alfred Götzes Vortrag über Volkskundliches bei Luther (Weimar 1909) und Erich Klingners Luther und der deutsche Volksaberglaube (Berlin 1913) bieten eine Fülle von Beispielen. Endlich ergibt das Kirchenlied Anregungen verschiedenster Art. Daß es in seinen Anfängen eng mit dem Volkslied zusammenhängt, wird nicht nur an den sogenannten Kontrafakturen deutlich („O Welt, ich muß dich lassen" aus „Innsbruck, ich muß dich lassen"; „Wie schön leuchtet der Morgenstern" aus „Wie schön leuchten die Äugelein"), sondern auch aus Luthers Weihnachtssang „Vom Himmel hoch da komm ich her", bekanntlich dem Kranzsingen „Ich komm aus fremden Landen her" nachgebildet. Wenn gezeigt würde, wie sich das Wort „fromm" in seiner Bedeutung seit dem Pietismus geändert hat (vielleicht wäre von dem Liede „O Gott, du frommer Gott" auszugehen), wenn sich die Erklärung sorgfältig dem Gefühls-

inhalt zuwenden wollte, den Ausdrücke bergen, die uns nicht mehr geläufig sind, wenn, wo nötig, neben den jetzt in die Gesangbücher aufgenommenen Fassungen die ursprünglichen herangezogen und gelegentlich Schlimmbesserungen der Aufklärungszeit erwähnt würden, so hätte nicht nur der Religionsunterricht Vorteil davon. Der Wandel deutschen Gemütslebens offenbarte sich den Schülern aus einer mit selbstgefundenen Beispielen belegten Geschichte des evangelischen Gemeindeliedes; das Gedächtnis brauchte außerdem nicht mehr mit schwer verdaulichem, weil unverstandenem Stoff belastet zu werden. Natürlich verlangt eine solche Betrachtungsweise, daß gerade die höheren Stufen über anderen Gegenständen das Kirchenlied, diesen unerschöpflichen Quell des Trostes, nicht vernachlässigen. Es verdient auch musikalisch die allersorgsamste Pflege. Beschämend gering ist die Kenntnis der Weisen. Wie viele Schulen können es wohl wagen, in einer Vorweihnachtsandacht Rückerts herrliches „Dein König kommt in niedern Hüllen" singen zu lassen!

5. Alte und neuere Sprachen.

Deutsches Volkstum zu pflegen, soll in der höheren Schule auch eine Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts sein. Wir sind über die Zeiten hinaus, da die Muttersprache zurücktreten mußte hinter dem Lateinischen. Drei wesentlich verschiedene Anschauungen über das griechische und römische Altertum läßt die Geistesgeschichte der neueren Völker beobachten (Friedrich Leo, Neue Jahrbücher 32 (1913), 65): Die erste, die des einsetzenden Humanismus, stützt sich vornehmlich auf die neu in den Gesichtskreis eingetretenen lateinischen Schriftsteller, während das Griechentum hauptsächlich durch die römische Brille erschaut wird. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts beginnt auf deutschem Boden seit Winckelmann eine viel eindringendere Beschäftigung mit griechischer und römischer Art und Kunst. Sie stützt sich auf die Bildwerke und Bauten, die dem Sohne des Nordens in jahrzehntelangem Umgange vertraut werden. Die Hellenen erscheinen ihm wie seinen Nachfolgern als die unerreichten und unerreichbaren Vollender des Menschentums überhaupt. Deutsch-

heit möchte zur Griechheit werden oder wenigstens mit ihr eine Ehe eingehen. Das 19. Jahrhundert endlich gelangt auf dem Umweg der Überschätzung alles Klassischen zu einer gerechten Ansicht über Griechenland und Rom. Es lernt die Schöpfungen des Altertums mit geschichtlichem Auge betrachten, sieht Höhen, Tiefen, Ansätze, Erfüllungen, Nachblüte, wo man früher ein einheitliches schönes Bild erblickte.

Die lateinischen Völker haben sich alles in allem nicht viel von der ersten Stufe entfernt, Deutschland hat die zweite überwunden und steht auf der dritten, d. h. der wissenschaftlicher Auffassung. Vergleichende, über den griechisch-römischen Kulturkreis hinausragende Forschungen, ungeahnt reiche Ergebnisse der Arbeit mit dem Spaten haben die Altertumskunde und namentlich die Religionsgeschichte auf neue Grundlagen gestellt. Wenn die Schule in gemessenem Abstand hinter der Wissenschaft herschreitet, muß auch sie auf die Vorstellung von dem allein selig machenden Geist der Athener und Römer verzichten, muß es ablehnen, die Werke der Alten als Vorbilder schlechthin für uns Nachgeborene vorzuführen, muß, ruhig abwägend, wieviel wir ihnen schuldig sind, unser Recht auf eine freie Entwicklung aus uns selbst betonen. So verstanden, kann und wird das eifrige Bemühen um Aneignung des besten Gehalts einer entschwundenen und doch weiter wirkenden Welt unser Deutschtum bereichern und vertiefen. Denn wir brauchen nicht mehr bange zu sein, daß wir keine Griechen werden können; stolz bekennen wir: was ein Homer gesungen, was ein Plato gedacht, was ein Thukydides und ein Tacitus von Großtaten geschrieben haben, es gehört auch uns, bleibt unverlierbarer Bestandteil deutscher Bildung, wenn wir immer aufs neue zu dem uns überlieferten Gut in ein Herzensverhältnis gelangen.

Mit der sitten-, rechts- und religionsgeschichtlichen Arbeitsweise Useners, Rohdes, Roschers, Dieterichs, Wünschs, Samters und anderer ist die Volkskunde zu Ehren gekommen, ist sie ein unentbehrliches Hilfsmittel der klassischen Philologie geworden. Der Grundsatz gegenseitiger Erhellung, den Wilhelm Scherer vertrat, wird mit aller gebotenen Umsicht durchgeführt, sodaß sich allgemeine Tatsachen volkstümlichen Denkens ergeben. Zudem wirft auch die vergleichende Sprachwissenschaft ihr Licht auf die Erforschung des römischen und griechischen Altertums, die geraume Zeit allzu abgeschlossen dahinlebte.

Verschieden ist die Rolle des Lateinischen und des Griechischen in der Entwicklung des deutschen Geistes. Jahrhunderte hindurch war das Latein uns mehr als eine fremde Sprache. Durch die Berührung mit Rom flutete höhere Kultur auf uns über, und weil das Christentum in lateinischem Gewande zu uns kam, lernten wir auch die Hülle lieben. Dem Bemühen Karls des Großen um eine völkische Bildung fehlte es an Widerhall. Unter den Ottonen und den salischen Kaisern bedient sich der Deutsche zum Ausdruck des Besten, was er zu sagen hat, des Lateins. Allmählich bereichert und veredelt sich die Muttersprache, bei Berthold von Regensburg und in der Mystik wird sie sogar fähig, den zartesten Regungen der Seele zu folgen: da braust ein neuer Strom römischer Kultur über die Fluren Deutschlands. Eigene, geschichtlich erwachsene Rechtsanschauungen schiebt er beiseite, scheidet zum Unheil die Volksmasse in zwei Hälften, eine gelehrte und eine ungelehrte, die sich kaum noch als zusammengehörig erkennen, kaum noch verstehen. Aber eben die Hingabe an das Fremde vermittelt den Gelehrten den Anschluß an die heimische Vergangenheit, rückt ihnen in dem Cheruskerhelden ein Vorbild deutscher Größe vor Augen und in der Germania des Tacitus eine Schilderung kraftvoller Einigkeit, die zum Nacheifern lockt. Mit der Bibelübersetzung und mit den deutschen Schriften macht Luther, der Urheber der Glaubensspaltung, eines zweiten und zwar unheilbaren Risses durch unser Volk, die deutsche Sprache zum Werkzeug, das die getrennten Glieder zusammenhämmern soll. Auf Jahrhunderte hinaus bleibt freilich die Scheidung zwischen Gebildeten und Ungebildeten, weil nicht bloß das Latein, sondern auch die Vorliebe der herrschenden Kreise für alles Ausländische unser Deutsch zur Aschenbrödelstellung verurteilt.

Nur auf einen alten germanischen Stamm wirkte das Griechentum unmittelbar, auf die Goten, die aber schnell vom Schauplatz ihrer Taten verschwanden. Mittelbar, durch das Latein, ging ein beträchtlicher Teil seines Wesensgehaltes auf die Deutschen über, doch erst um 1750 setzte eine nun um so entschiedenere Hinwendung ein. Es besteht, wie oft betont wurde, eine enge Verwandtschaft hellenischen und deutschen Geistes. In den letzten Jahren ist dieser innere Zusammenhang wiederholt behandelt worden, so von Hans Meltzer (Neue Jahrbücher 29 [1912], 385—405), Friedrich Leo (ebenda 32 [1913], 57—66),

Ernst Maaß (ebenda 37 [1916], 613—653). Auch sachlich denkende Ausländer urteilen ähnlich. Nach Taine sind es diese beiden Völker, im Gegensatz zu den Franzosen, die Übersinnliches betreiben und sich um die Erkenntnis der wahren Natur der Dinge bemühen (Maaß a. a. O. S. 622), Emerson bezeichnet die Deutschen als Halbgriechen (a. a. O.). Einen geistvollen Vergleich des Zustandes der Griechen, wie ihn die homerischen Dichtungen beschreiben, und der germanischen Vorfahren nach dem Berichte des Tacitus zieht Gustav Freytag im ersten Bande seiner Bilder aus der deutschen Vergangenheit; die eben erwähnte Arbeit von Meltzer bestätigt diese Ausführungen, wie es scheint, ohne sie zu berücksichtigen, auf Grund neuerer Forschung, und gerade das Zusammentreffen im Urteil ist von Wert.

Zeigen wir an einigen Beispielen zunächst, wie der Lateinunterricht dem deutschen Volkstum dienen kann! Da wären die Lehnwörter herauszuheben, die uns ein großes Stück deutscher Geistesgeschichte erschließen. Friedrich Seiler hat sie meisterlich für solchen Zweck verwendet. Ovids Metamorphosen bieten Stoffe, aus denen sich deutsche Märchen erklären lassen, wie umgekehrt aus diesen auf die Metamorphosen Licht fällt. Eduard Stemplingers Versuch, Horaz in Schnaderhüpfeln zu übertragen, leitet zu hübschen Ausblicken auf das Vierzeilerdichten über. Römische und deutsche Festgebräuche stehen im Zusammenhang: ohne das Fest des Sol invictus läge unser Weihnachten nicht am 25. Dezember, die Martinsgans dürfte der Marsvogel sein. Lehrreich ist eine Betrachtung der Monatsnamen. Livius I, 56 berichtet, wie die Tarquinier und Brutus sich in Delphi Auskunft holen, wer die Herrschaft erhalten soll. „Der zuerst die Mutter küßt", lautet die zweideutige Antwort. Brutus erfaßt den Sinn. Beim Betreten heimischen Bodens fällt er nieder und berührt im Kusse die Erde als die gemeinsame Mutter aller Sterblichen. Hier könnte nach Albrecht Dieterichs Mutter Erde[2] der mannigfachen Sitten gedacht werden, die in Deutschland an eine Verehrung der mütterlichen Erde erinnern. An den Brauch, durch Lärm schädliche Geister abzuwenden, knüpft die Mitteilung im 28. Abschnitt des ersten Buches der Taciteischen Annalen an, daß die römischen Soldaten im Jahre 14. n. Chr. bei einer plötzlichen Mondverfinsterung mit ehernem Klange der Trompeten und Hörner das Gestirn wieder

hell machen wollten. Eine stattliche Menge deutscher Zeugnisse bringt Ernst Samters Geburt, Hochzeit, Tod (Leipzig und Berlin 1911).

In jede höhere Schule gehört die erste deutsche Volkskunde, die Germania. Bietet sich keine Gelegenheit, sie zu lesen, so begnüge man sich mit einer der guten Übersetzungen, etwa der von Ammon (Bamberg 1913) oder von Stefan (in der Inselbücherei). Riehl sagt über das unschätzbare Werk im Jahre 1858 Worte, die noch heute vollkommen zutreffen: „Statt . . zu fragen, was die Germania hätte sein und werden können, wollen wir sie lieber einfach als das nehmen, was sie uns ist: als ein zu einem schriftstellerischen Kunstwerke gestaltetes Volksbild, aus welchem wenigstens die Ahnung schon hervorklingt, daß eine solche Schilderei mehr sein müsse, als ein bloßes Archiv von Beobachtungen, und daß vielmehr die Kenntnis der Naturgesetze des Völkerlebens demselben die Gliederung und die innere Notwendigkeit eines organischen Gebildes zu verleihen habe. Selbst der Umstand, daß Tacitus weit stärker glänzt durch sein Genie der Kombination, als der bloßen nüchternen Beobachtung, wodurch er jenen Gelehrten, die sein Buch lediglich als eine Quelle zur Wässerung ihrer eigenen Wiesen benutzen wollen, so viel Kreuz verursacht, selbst dieser Umstand zeigt in ihm den Ahnherrn der wissenschaftlichen Volksforschung“. Der allgemeine Teil des Werkchens müßte genau erklärt werden. Dem Lehrer bietet jetzt das Reallexikon der germanischen Altertumskunde von Hoops die bequemste Handhabe. Notwendig wird eingehende Behandlung der Unterschiede von Tacitus' und Cäsars Bericht im 6. Buche über den gallischen Krieg. Wie sich diese Hauptquellen für altgermanische Zustände in der Schule behandeln lassen, zeigt Karl Eymer, Neue Jahrbücher 32 (1913), 24—47, den Gegenwartswert der Germania bespricht Georg Rosenthal, Zeitschrift für den deutschen Unterricht 29 (1915), 410—417. Ein gründlicher Aufschluß über das Leben unserer Vorfahren, nicht zuletzt auch über die religiösen Vorstellungen, dürfte bleibender Gewinn sein. Gelingt es, die Germania, bei der auf stärksten Anteil zu rechnen ist, der Klasse durch weise Beschränkung auf das Notwendige nahe zu bringen, so hat ein vaterländisch gerichteter Lateinunterricht seinen Hauptzweck erfüllt. Es bedarf dazu freilich noch guter Anschauungsstoffe, die ohne allzu hohe Kosten zu beschaffen sind, z. B. einiger Nachbildungen von Gräberfunden.

Neuerdings wird mit Recht gewünscht, daß auch Proben von spätlateinischen Schriftstellern gegeben werden möchten. Da es nicht mehr als Schulziel gilt, den freien lateinischen Aufsatz zu pflegen, stehen dieser Forderung keine Bedenken im Wege, wohl aber wird man sie aus dem früher erwähnten Grunde unterstützen müssen. Werden die Stellen im Hinblick auf den Inhalt, nicht auf die Güte des Lateins gewählt, so schadet das gewiß nichts. Um eines vertieften Verständnisses mittelalterlich deutscher Art willen darf sich der Philolog schon überwinden, selbst barbarische Form zu ertragen. Anerkannt schlechte Lateiner können ja noch immer vermieden werden. Einhard, Waltharilied, Rudlieb sollen den Schülern in der Urfassung vertraut sein, begeistern mögen sie sich an Paul von Winterfelds Deutschen Dichtern des lateinischen Mittelalters mit dem ergreifenden Lebensbilde eines echt deutschen Mannes. Cuntzes Auswahl Die Germanen in der antiken I Literatur (Leipzig, Freytag) hat die besten Dienste geleistet. Nebenbei ist es kein geringer Vorteil, daß die „tote" Sprache in ihrer Lebenskraft erscheint, als die Quelle der romanischen Sprachen.

In anderer, jedoch gewiß nicht minder fruchtbringender Weise fördert das Griechische den Sinn für deutsche Art. Seine schmiegsame Wortbeugung, die Durchsichtigkeit seiner Wortbildung, die Ablautstufen und die jedem Gedanken und jeder Empfindung angepaßte Wortfolge im Satze, die reiche Verwendung von scheinbar überflüssigen Einschiebseln, die überquellende Fülle der Ausdrucksmöglichkeiten heimeln den Deutschen an und reizen zur Nachgestaltung mit den Mitteln der eignen Sprache. Aber auch die Schulschriftsteller und -dichter können oft mit deutschen Volksüberlieferungen verglichen werden.

Viel Stoff bietet der Homerunterricht. An ihn läßt sich wegen der Mischmundart bequem sprachwissenschaftliche Belehrung anknüpfen, wobei deutsch-mundartliche Beispiele von Nutzen sind (vgl. F. Lammert, Die Sprachwissenschaft im Homerunterricht. Neue Jahrbücher 34 (1914), 235—247, besonders S. 244 f.) Die Ansichten über homerische Dichtung haben sich, seitdem Goethe in Italien von der unsäglichen Natürlichkeit Homers hingerissen war, merklich geändert. Nennt doch Albert Dieterich (Mutter Erde[2] S. 36) Ilias und Odyssee „dem Volksglauben und Volksbrauch bewußt abgewandte, in die damals wunderbare Höhe freier Aufklärung gehobene Ritterpoesie", schreibt doch Ulrich

von Wilamowitz: „Den griechischen Glauben zu verstehen, ist Homer der ungeeignetste Ausgangspunkt“ (Reden und Vorträge [3] S. 178, angeführt bei Ernst Samter, Homerunterricht und Volkskunde, Neue Jahrbücher 34, 508—512). Trotzdem, wenn auch nicht allgemein griechische Anschauungen, sondern die des ionischen Adels hervortreten, stimmen diese mit den Vorstellungen breiter Schichten im heutigen Deutschland noch auffallend überein, vor allem im Seelenglauben und in den Rechtsbegriffen. Es wird den Schülern deutlich werden, daß niemals bei den Gliedern eines Volkes von höherer Bildungsstufe völlige Einheitlichkeit religiösen Denkens und Empfindens herrscht, sondern daß sich bis in die unmittelbare Gegenwart hinein Überbleibsel gerettet haben. Die Märchen der Odyssee locken zu belehrendem Vergleich: Kirke und Polyphemos! Auf die Gebärdensprache mag der Blick sich lenken (W. Brachmann, Die Gebärde bei Homer, Jahresbericht Ostern 1908 des Königlichen Gymnasiums zu Dresden-N.).

Nicht minder lohnt Herodot volkskundliche Betrachtungsweise. Das Eindringen in verwandte Erscheinungen des deutschen Mittelalters, wie Cäsarius von Heisterbach, wird gefördert. Ein besserer Kenner des Altertums, als ich es bin, dürfte die wenigen Hindeutungen leicht ergänzen. Auf Mannhardts Spuren findet der Wißbegierige überraschende Zusammenklänge griechisch-römischer und germanisch-deutscher Gedankenwelt. Unter den Meistern des attischen Trauerspiels erscheint Sophokles nicht so ergiebig für unsere Zwecke wie sein großer Vorgänger und sein seelische Äußerungen vertieft darstellender großer Nachfolger. Gewiß bleiben Berührungen zwischen den bekanntesten Sagen des Altertums und des Mittelalters nicht unerwähnt: Hero und Leander mit der Schwimmersage, die sich im Volkslied von den Königskindern erhalten hat; daß in der Wielandüberlieferung der Thidreksage Eindrücke byzantinischer Schaubühne, wie sie Nordmänner empfingen, wiedergegeben worden sind, ist zu vermuten (Emil Holland, die Sage von Daidalos und Ikaros. Beilage zum Jahresbericht 1902 der Leipziger Thomasschule S. 37).

Weit mehr, als bisher geschehen sein dürfte, mögen die neueren Sprachen und ihre Schrifttümer für das Verständnis heimischen Wesens dienen. Auf Gymnasien und Realgymnasien gewinnt man Grundbegriffe der Sprachlehre vorwiegend durch die Beschäftigung mit

dem Lateinischen. Die sogenannten Reformanstalten setzen bekanntlich mit dem Latein nicht so früh ein. Sie wie die Realschule erringen sich allgemeine sprachliche Erkenntnisse vor allem aus dem Deutschen.

Gegen das Verfahren, die Muttersprache zu zergliedern auf einer Stufe, wo sich ehrfürchtiges Staunen vor ihren Schönheiten und ihrem Tiefsinn ziemt, wenden sich feinfühlige Männer mit einem Schein des Rechts; viel Schaden können gewiß täppische Hände damit anrichten, wenn sie gar noch als ihre erste Pflicht erachten, die Wege zu ebnen für das künftige Latein. Wer als Deutschlehrer seine Aufgabe in nichts anderem sieht oder auch nur einen wichtigen Teil seiner Aufgabe darin erblickt, besitzt ein Maß von Selbstverleugnung, das ihm nicht als Tugend, sondern als Schuld angerechnet werden muß. Aber solche Böcke dürfen eben nicht als Ziergärtner auftreten. Deutschlehrer aus innerstem Beruf erwecken Begeisterung, sobald sie Tatsachen des Sprachlebens aus dem geeignetsten Stoff, dem lieben Deutsch, begreiflich machen.

Doch sollte man, wenn es sich darum handelt, die gefundenen sprachlichen Allgemeinvorstellungen zu befestigen, auch der ersten Fremdsprache etwas zumuten. Ein französischer und englischer Unterricht, der vorwiegend im Nachreden besteht, sei beschnitten zugunsten ernster Sprachbetrachtung und Sprachunterweisung! Gelehrter Bezeichnungen braucht es nicht, um dem Schüler aus dem Unterschiede französischer und deutscher Wortbetonung, Wortbeugung, Wortstellung und Wortwahl etwas von der Verschiedenheit des Sprachgeistes zu offenbaren, ihn ahnen zu lassen, daß es dort auf Verstandesmäßiges, starr Gleichmacherisches, hier auf Gefühlsmäßiges, reich Gegliedertes, Bewegliches geht — in merkwürdigem Widerspruch zum äußeren Verhalten der Angehörigen beider Völker, da doch die gründliche Schwerfälligkeit dem Deutschen, die oberflächlich bleibende Gewandtheit dem Franzosen eignet. Als Mittel persönlicher Aussprache zeigt sich das Deutsche, als abgeglättete Gesellschaftssprache das Französische. Vergleich und immer wieder Vergleich fördert. Goethe hat nicht umsonst geäußert: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eignen."

Daß die Nötigung zu möglichst lautreiner Aussprache, wie sie der Lehrer des Französischen und Englischen erzielen möchte, der Muttersprache nützt, erwähnt Clemens Pilz: Fremdsprachlicher Unterricht und deutsch-

nationale Bildung (Die neueren Sprachen 13 (1916) 604—612). Wie Ernst Dannheisser die Mundart für die neueren Sprachen nutzbar macht (Die Verwendung des Dialekts im Unterricht. Programm der Realschule zu Ludwigshafen, 1899), so können umgekehrt auch sie dem Deutschen zugute kommen. Es läßt sich darlegen, daß wir in unserer Redeweise, namentlich im Haus- und Verkehrsdeutsch, Fremdes übernommen und zugestutzt haben, wie sich scheinbar Eigentümliches der neuen Sprache auch bei uns findet: I can und I may, französisch je sais und je puis im Volksliede: „Ich kann und mag nicht sitzen", I shall im Plattdeutschen „ik soll", um die zukünftige Handlung auszudrücken, Einschiebung von Gleitlauten wie in französisch a-t-il in dem lausitzischen „mich ward er ne uffrassn, wiet'r ringsrim alles ufgefrassn hoat", im vogtländischen „gieh-n-ich aus", in dem schweizerischen, durch den Zupfgeigenhansel weit verbreiteten „Es Burebüebli ma n-i nid." Reiche Belebung erfährt das Mittelhochdeutsche durch die den Schülern schon geläufigeren Fremdsprachen. An englisch bold ist zu erinnern bei der Wendung ein helet küene unde balt. Welche Einblicke in die Sprachgestaltung ergeben Wörter wie heaume-Helm, haubert-Halsberge, bouclier, fauteuil! Zu pardi, parbleu, diantre stelle man die entsprechenden deutschen Verstümmelungen des Gottes- und Teufelsnamens. Viel zu lernen ist auch aus den deutschen Wörtern, die unverändert oder kaum verändert ins Französische oder Englische übergegangen sind, wie heimatlos, Hinterland, Kaiser, iceberg, Meerschaum, amerikanisch noodles „Nudeln". Daß die Bedeutung „Gabe" im englischen gift die ursprüngliche auch im Deutschen ist, wäre an „Mitgift" zu erläutern oder an einem Satze, wie ich ihn in der Lausitz von einem Manne hörte, der meinte, in der Zeit der Teuerung sei es auch für ihn auf dem Lande nicht leicht, einen Zuschuß zur Versorgung mit Lebensmitteln zu erhalten: „Wenn man kein Gegengift hat, nachher kriegt man nichts." Die „Bleibe" in der Wandervogelsprache und nicht seltene Wirtshausnamen „Zur Bleibe" werden erhellt durch französisch maison, manoir, englisch manor. Auch der Satz des Volksliedes, „wol über ain hait, ist breit" dürfte mit Julius Sahr (Zeitschrift für den deutschen Unterricht 25 (1911), 243) nicht anders zu deuten sein als etwa „The face Venice turns to the sea is of radiant white marble."

Solche Beispiele sind längst in der Schule üblich, dagegen scheint es im ganzen an Versuchen zu mangeln, französische und englische Schriftsteller, die volkskundliche Gegenstände erwähnen, den Schülern durch Beziehungen auf Heimatliches näherzubringen und wirklich vertraut zu machen. Wie fruchtbar aber sind gerade hier die Vergleiche! Auszüge aus Frau von Staëls Buch über Deutschland locken zu förderlichem Durcharbeiten. Als Lesestoff bietet die Rengersche Sammlung u. a. die Contes de Fées von Charles Perrault. Viel Gewinn läßt sich erzielen, wenn man die deutschen Fassungen der Brüder Grimm von diesen Geschichten heranzieht. Indem die Märchen sozusagen in ein wissenschaftliches Licht gerückt werden, erregen sie neue Teilnahme, die besonders nötig ist, weil sich die Schüler in dem halbwüchsigen Alter gern über die Kindergeschichten erhaben dünken. In den höheren Klassen ist noch öfter Gelegenheit zu solchem Verfahren.

Werke, die französisches Volksleben schildern, werden häufig in deutschen Schulen verwendet, z. B. die ausgewählten Erzählungen André Theuriets in Gundlachs Ausgabe (bei Renger), die eine so erquickliche Darstellung enthalten wie La Saint-Jean d'Eté und zu Vergleichen mit heimatlichen Sitten und Bräuchen geradezu herausfordern. A. Mühlan hat uns mehrere von diesem Gesichtspunkte aus recht empfehlenswerte Bücher geschenkt. La Bretagne et les Bretons (bei Velhagen und Klasing) ist eine besonders glückliche Zusammenstellung, für die meine Schüler größte Teilnahme zeigten. Auf Schritt und Tritt zwingt sie den volkskundlich geschulten Lehrer zu Ausblicken auf deutsche Verhältnisse. Eine vortreffliche Erläuterung für die Hand des Lehrers, aus Mühlans Feder, „Der Bretonen Leben und Sterben", nach den zuverlässigen Quellen gearbeitet, steht in den Beiträgen zur romanischen und englischen Philologie, dem 10. deutschen Neuphilologentage überreicht von dem Verein akademisch gebildeter Lehrer der neueren Sprachen in Breslau (daselbst 1907) S. 43—86. Anziehend ist ein Aufsatz von P. Arène Noël au village in den gleichfalls von Mühlan herausgegebenen Conteurs de nos Jours 1. Reihe (Glogau, Flemming). Südfranzösisches beschreibt mit unübertrefflicher Anmut Frédéric Mistral in den Souvenirs de Jeunesse, von denen Mühlan bei Raimund Gerhard einen geschickten Auszug besorgt hat. Der Vergil der Provence (nach Worten von Alexandre Dumas dem Älteren) wurzelt noch

viel fester im Volkstum als etwa Daudet, der längst in deutschen Schulen Heimatrecht besitzt. So ist denn die Schrift überreich an Volkskundlichem. Es im Sinne des deutschen Volkstums auszumünzen, bleibt noch eine dankbare Aufgabe, denn Mühlan hätte mit Vergleichsstoff weniger sparsam sein dürfen. An den westfälischen Dorfschulzen Immermanns muß man denken, wenn der alte Besitzer vom Mas du juge aus der lieblichen Ulmrahmung heraustritt. Nur einiges mag erwähnt sein: Kinderreime und Kinderspiele, Erntegebräuche, Gebildbrote, strenge Rangordnung bei Tische, Blumennamen, zarte Rücksicht auf die Armen, Heiligenverehrung, Weihnachten, Neujahr, die Hauptstufen des Menschendaseins.

Mühlan hat sich in La Bretagne et les Bretons natürlich auch den Schriftsteller nicht entgehen lassen, an den wir Deutsche zuerst denken als an den unvergleichlichen Schilderer dieser granitischen Halbinsel und ihrer Bewohner. Pierre Lotis Pêcheur d'Islande, dazu andere der bretonischen Erzählungen reizen zur Beschäftigung mit deutschem Volksgut. Wenn die alte Großmutter Moan bei dem Hause ihres einstigen Bewerbers, des Schreiners, vorbeikommt, dann fragt er sie regelmäßig, wann er ihr das letzte Kleid anmessen darf. Dieser derbe Scherz ist bei ihm zur stehenden Redensart geworden. Die gleiche Ausdrucksweise bieten Fronius' Bilder aus dem sächsischen Bauernleben in Siebenbürgen [3] S. 236: „Ich sehne mich aber ordentlich darnach, in dieser erwerblosen Zeit wieder einmal einem den Rock machen zu können," meinte der Gemeindetischler. Das Lied ohne Ende von Jean-François de Nantes, das die Islandfischer vor sich hinsingen, hat auch im Deutschen Entsprechendes. Die pardons, die Kindtauf- und Hochzeits- wie die Totengebräuche, endlich die Tracht verdienen durch Heranziehen deutscher Beispiele anschaulicher gemacht zu werden.

Nicht anders ist es vielfach bei Werken in gebundener Sprache. Unter den Großen des 17. Jahrhunderts liefert Molière manchen Vergleichsstoff, auf dem fetten Boden des Aberglaubens besonders, doch ist er auch ein Pfadfinder auf dem Gebiete des Volksliedes (Si le roi m'avait donné Paris, sa grande ville). In der Auswahl französischer Gedichte von Gropp und Hausknecht stehen einige Sagenbehandlungen, zu denen sich Ähnliches aus Deutschland von selbst fügt. Da haben wir etwa Le Liseron von François Coppée. Mutig hat die fromme Äbtissin

Thekla in ihrem Kloster bei Eger den Einbruch der Hussiten abgewartet. Als Prokop, der Gefürchtete, vor der offenen Pforte erscheint und das Nest leer glaubt, traut er seinen Augen kaum: sind doch die Nonnen in der Kirche vereint und lassen, statt zu fliehen, ihre feierlichen Gesänge erschallen. Da erfaßt den Wilden Ehrfurcht. Wenn ein Wunder geschieht, sollen die Klosterfrauen verschont bleiben. Er pflanzt sein Schwert in die Erde. Hat es bis zum nächsten Morgen Wurzel geschlagen, so ist er entschlossen, darin ein Gotteszeichen zu sehen. Und wirklich: Am andern Tage rankt sich eine zarte Winde um die Waffe, und ihre Blüte ragt über den Knauf empor. Die Äbtissin, deren einzige irdische Leidenschaft die Blumen waren, ist mit den Ihrigen gerettet. Zwanglos schließen sich an diese — wohl nicht echt böhmische — Sage Geschichten vom blühenden Stabe an, deren bekannteste, die von Tannhäuser, den Schülern gewiß sogleich einfällt. Daß tout Paris Frankreich nicht ist, mag der Lehrer betonen, und bei jeder passenden Gelegenheit, bei Souvestre, Mistral, Daudet, Theuriet der Bestrebungen gedenken, eine deutsche Heimatkunst zu schaffen. Grundlagen der Sagenbildung können leicht zur Besprechung kommen. Es wäre auch nicht übel, wenn die Schüler einmal von der köstlichen Erzählung hörten, in der sich Anatole France über das Auftauchen einer erdichteten Person und über ihre rasche Ausgestaltung mit immer neuen Zügen äußert; freilich vorlesen dürfte der Lehrer Putois nur mit kleinen Auslassungen. Als hübscher Vergleich böte sich wohl Richard Andrees Selbstzeugnis über seine Erfindung des Füsiliers Kutschke (Bolte, Zeitschrift des Vereins für Volkskunde 22 [1912], 288).

Das Deutschbewußtsein wird sich erhoben fühlen, wenn gelegentlich von einer viel zu wenig bemerkten Tatsache die Rede ist: die Anregung zu der großen französischen Volksliedersammlung der fünfziger Jahre des verflossenen Jahrhunderts hat ein Deutscher, Matthias Firmenich, gegeben. Auch William John Thoms, der Schöpfer des Wortes Folklore (1846), gesteht ein, daß er durch das gewaltige Werk eines Deutschen, durch Jacob Grimms Deutsche Mythologie, sich bewogen gefühlt habe, seinen Plan auszuführen. Die volkstümlichen Anschauungen Shakespeares wollte er vergleichend auf dem Hintergrunde volkstümlicher Überlieferungen seines Landes darstellen.

Shakespeare mutet uns weit germanischer an als die meisten seiner

späteren Landsleute. Merry Old England unter Königin Elisabeth spiegelt sich mit der Erneuerung des Geisteslebens unter dem Einfluß der wieder geschätzten alten Schriftsteller bei ihm. Engländerstolz hat den Gedanken der Königsdramen zur Reife gebracht, Heimatfreude atmen die Lustspiele, auch wenn sie sich auf vermeintlich fremdem Boden bewegen. Sein Stratford und die fruchtbare Landschaft von Warwickshire glauben die Forscher in vielen Zügen zu erkennen. Der Dichter belebt, selbst innig vertraut mit dem Meinen des Volkes, Wald und Feld mit Gestalten, wie sie die Einbildungskraft von Jahrhunderten schuf. Deutsche Wissenschaft hat sich der dankbaren, aber nicht einfachen Aufgabe, des großen Briten Verhältnis zur Volkskunde zu behandeln, öfter angenommen. Von neueren Arbeiten wären außer einer von Samuel Singer in dessen gesammelten Vorträgen und Aufsätzen (Tübingen 1912) zu nennen: August Ackermann, Der Seelenglaube bei Shakespeare (Frauenfeld 1914); Hermann Schelenz, Shakespeares Wissen auf dem Gebiete der Arznei- und Volkskunde (Leipzig 1914), und seine Pflanzensymbolik bei Shakespeare (Zeitschrift des Vereins für Volkskunde 26 [1916]), endlich die nicht eben für gelehrte Leser bestimmte von Franz Weber (Volkskundliche Streifzüge durch Shakespeare) in den Bayrischen Heften für Volkskunde 1 (1914). Weber berücksichtigt nur, was auch im deutschen Volkstum irgendwie anklingt, und zwar höhere und niedere Mythologie, Zukunftsergründung, Zauber, Fluch, Sitte und Brauch, Weihegaben, Hausnamen und Schilder, Sprichwörter, Märchenzüge und Vorstellungen über den Tod. Alles wird in deutscher Übertragung angeführt. Der Lehrer kann für diese Zusammenfassung nur dankbar sein.

Zu gewinnbringenden Besprechungen leitet Carlyle (On Heroes and Hero-Worship) an, Irvings Sketchbook noch mehr. Eine hübsche Sammlung On English Life and Customs bietet Hermann Conrad bei Gaertner. Aus dem englischen Gegenstück Gropp und Hausknechts zu den französischen Gedichten könnte Sweet William's Ghost (Percys Reliques), mit Bürgers „Lenore" verglichen werden. Vergleichstoff bieten Matthew Arnolds The forsaken Merman und die deutschen Sagen und Lieder von Wassermanns Braut, wobei ein Blick geworfen werden mag auf Gerhart Hauptmanns Nickelmann und Rautendelein; die Teile aus Longfellows Song of Hiawatha und The Brown Dwarf of Rügen von Whittier seien für die deutsche Volks-

kunde nicht vergessen. Am ergiebigsten aber ist doch wohl Dickens. Wie viel Stoff enthalten allein seine Weihnachtsgeschichten! Ansätze zu einer umfassenderen Überschau volksmäßigen Brauches, die Französisches und Englisches mit Heimischem zusammenstellt, lassen sich gerade beim Weihnachtsfest versuchen. Da wird auch des Lichterbaumes zu gedenken sein, der nach Friedrich Kluges Bunten Blättern (S. 110—113) durch christliche Sendboten aus Indien eingeführt wurde, bei uns seit Jahrhunderten zum Bestandteil der Feier gerechnet werden kann und von uns aus in andere Länder übernommen worden ist. Es fällt auch ein beseligender Strahl auf den männermordenden Krieg, wenn er als Verbreiter schöner Sitte erscheint, denn in Frankreich haben erst deutsche Soldaten 1870 die unteren Schichten der Bevölkerung durch ihr Beispiel zur Nacheiferung angespornt.

Die wenigen Fälle auf den letzten Seiten wollen kaum Richtlinien geben, wie die Sache angepackt werden mag, keineswegs Vorschriften im einzelnen. Auch wäre zu warnen vor dem Fehler, Kunstwerke, die, als solche empfunden, eine veredelnde Wirkung ausüben, um der stofflichen Seite willen zu zerpflücken. Nur wo sich zwanglose Beziehungen finden, seien sie nicht von der Hand gewiesen. Nicht so sehr auf einen unmittelbaren Gewinn für die deutsche Volkskunde braucht der Lehrer bedacht zu sein, wichtiger und nachhaltiger für die Erziehung zu deutschem Wesen ist ein mittelbarer: Die Schüler gewöhnen sich allmählich ab, Fremdes als Fremdes höher zu stellen, wenn sie es als ein oft nur leise örtlich oder ländlich Abgewandeltes, aus dem Bedürfnis einer unverbildeten Natur Hervorgegangenes erkennen. Eine Ahnung wenigstens steigt in ihnen auf von dem, was Bastian den Völkergedanken nennt. Auch wo sich — möglich wäre das immerhin als Folge der furchtbaren Entfesselung völkischer Leidenschaften — Spuren von Überheblichkeit, von Überschätzung unserer Eigenart, von Überhitzung gesunden Stolzes auf Deutschland als die Stätte der schönsten Menschlichkeit zeigen sollten, könnte die vorgeschlagene Arbeitsweise sie bald verwischen.

Auf den Unterricht in alten wie in neuen Sprachen und in den Lebensäußerungen, von denen sie zeugen, wenden wir mit dem Verfahren volkskundlicher Betrachtungsweise nur zielbewußt Worte Rudolf Hildebrands und Herman Grimms an, die, vor Jahrzehnten gedruckt,

den Erziehern unserer Jugend heute noch als unerfüllt erscheinen: „Wenn nun das Deutsche, das Vaterländische, das Heimische und Eigene in den innersten Kreis unseres Erziehungswesens und damit unserer Bildung einrückt, wie das geschehen muß und zum Teil schon von selbst geschieht, so bedeutet das an und für sich gar nicht eine Änderung im Bestande und Inhalt unsrer Bildungswelt, sondern nur in ihren inneren Verhältnissen, in denen eine Verschiebung nötig ist, welche die Natur verlangt und lange schon still von selber durchsetzt. Worum es sich eigentlich handelt, das hat Herman Grimm . . . treffend ausgesprochen: „Unsere Jugend hat bisher von Italien und Griechenland aus Deutschland betrachtet, sie muß von Deutschland aus Italien und Griechenland kennen lernen." " (Beiträge zum deutschen Unterricht, Leipzig 1897, S. 111 f.)

6. Naturwissenschaften.

Im Jahre 1915 erließ Rudolph Zaunick in den Mathematisch-naturwissenschaftlichen Blättern einen Aufruf: Treibt Volkskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht! Er hob darin zunächst hervor, daß nach dem Urteile du Bois-Reymonds einseitig gerichtete Naturbetrachtung den Gesichtskreis verengt, und erwähnte, William Marshalls viel gelesene Bücher äußerten ihren Reiz neben ihrer glänzenden Schreibart durch die geschickte Verbindung fachlicher und kulturgeschichtlicher wie völkerkundlicher Tatsachen. Man müsse an die bei der Jugend vorhandenen Kenntnisse anknüpfen. „Von Hause, von der Sommerfrische her besitzen sie einen gewissen eisernen Bestand, der jedoch unverwandt bliebe, wenn ich als Lehrer ihn nicht hervorziehen und durch Erweiterungen und Erklärungen nutzbar machen würde". „Wie ermuntert dann den Lehrer das freudige Nicken seiner Schüler, wenn man eine ihnen schon bekannte Sitte erzählt oder erklärt, warum das Volk irgend ein Tier oder eine Pflanze früher so benannt hat und wie der Mensch darauf gekommen ist, Heilmittel und Amulette daraus zu gewinnen! Wie gehen die Schüler aus sich heraus, wenn man ihnen z. B. bei der Besprechung der Getreidearten von den Bräuchen und abergläubischen Sitten bei der Aussaat und bei der Ernte erzählt!" Dieser Anregung haben Vertreter der Naturkunde beigestimmt,

und nur ein Gegengrund wurde zuweilen angeführt: die knapp bemessene Zeit reiche nicht aus. Zaunick hat inzwischen durch den Krieg Anlaß gefunden, seine Überzeugung als Lehrer zu betätigen, und weiß von guten Erfolgen zu berichten; kein Wunder, da er zu den eifrigsten jüngeren Forschern auf dem Gebiete naturwissenschaftlicher Volkskunde und Geschichte der Naturwissenschaften gehört. Übrigens ist der Gedanke nicht so neu; in den Arbeiten über Volkskunde und Schule wird längst auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Unterricht in der Naturgeschichte und Naturlehre der Volkskunde dienstbar zu machen, aber der große Unterschied zwischen diesen und Zaunicks Vorschlägen springt ins Auge: hier redet einmal ein aufs beste vorgebildeter Naturwissenschaftler, einer von den wenigen, die an sich selbst erfahren haben, welche Vorteile ein Durchdringen seines Faches mit volkskundlicher Betrachtungsweise bietet.

Das Mittelalter gab einen Wust von Fabeleien über Tiere, Pflanzen und Gesteine ohne eigene schärfere Beobachtung weiter. Heinrich Marzell bemerkt in einem Aufsatz über Volkskundliches aus den Kräuterbüchern des 16. Jahrhunderts (Zeitschrift des Vereins für Volkskunde 24 (1914), 1—19), wie sich allmählich neben urteilslose Überlieferung von Ansichten aus dem Altertum selbständige Anschauung von den Dingen stellte. Vor beinahe sechzig Jahren muß Hermann Masius nach Ausweis seiner Schriften den Unterricht mit volkskundlichem und dichterischem Stoff gewürzt haben.

Nicht schwer wiegt der Einwand gegen Heranziehen solcher Gegenstände, daß es an Raum dafür fehle, denn gesteigerte Freudigkeit gleicht Verlust von Minuten und Viertelstunden aus. Im übrigen dürfte höchstens gesagt werden können, daß von einem Lehrer der Naturwissenschaften eingehendere Kenntnisse auf dem Nebengebiete nicht wohl vorauszusetzen seien. Freilich sind einzelne unserer Hochschulen nicht so mit Lehrstühlen für Geschichte der Naturwissenschaften und der Heilkunde ausgestattet, wie zu wünschen wäre; aber sollte nicht jeder, der in einem Fache unterrichtet, auch in dessen Geschichte zu Hause sein wollen?

Wer wird von einem Laien erwarten, daß er beherrsche, was selbst dem Fachmann zu übersehen nicht leicht möglich ist? Ohne Gewähr für nur annähernde Vollständigkeit nenne ich ein paar Arbeiten,

aus denen sich für die allgemeine Vorbereitung manches gewinnen läßt. Das hübsche Büchlein von Karl Müllenhoff Die Natur im Volksmunde (Berlin 1898) verdient einen Platz in der Bücherei. Der Sohn des großen Germanisten, an dessen Märchen und Sagen aus Schleswig-Holstein herangebildet, zerstört das Vorurteil, daß zünftige Naturwissenschaft sich um die volkstümlichen Vorstellungen nicht zu kümmern brauche. Zwar gibt es eine Menge schiefer Beobachtungen und falscher Schlüsse aus dem Beobachteten, zuweilen aber sind die Beobachtungen scharf und die Ausdeutungen zutreffend, ja sogar für die Forschung von Nutzen gewesen. Auf der Unterstufe mögen Dähnhardts sinnige Naturgeschichtliche Volksmärchen der Ausgangspunkt für Besprechungen sein. Die volkstümlichen Namen von Tieren, Pflanzen und Steinen sind sorgfältig gesammelt und erläutert worden. Frühzeitig hat der Mensch das Bedürfnis empfunden, mit der ihn umgebenden Natur in ein Gemütsverhältnis zu kommen, mit den Haustieren und den Gewächsen seiner Wohnstätte zuerst. In der Volksdichtung beschränken sich die Beziehungen zwischen Pflanze und Mensch entweder auf bloße Vergleiche, dem Wachsen und Vergehen entnommen, oder sie werden bis zur äußeren Gleichsetzung entwickelt. Bei Vergleich mit den Tieren dagegen überwiegt das Innerliche der Eigenschaften (Elizabeth Marriage, Alemannia 26, 97—183; Riegler, Das Tier im Spiegel der Sprache. Dresden und Leipzig 1907). Im deutschen Volk werden Tiernamen auf Menschen gewöhnlich nicht als Lob übertragen (Hugo Cohn, Tiernamen als Schimpfwörter. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der 13. städtischen Realschule zu Berlin. Ostern 1910), oft um Harmlosigkeit oder wunderliches Wesen zu bezeichnen, häufiger noch als Tadel.

Aber auf der anderen Seite offenbart sich wieder herzliche Liebe zu den tierischen Hausgenossen, die auch in den Namen, mit denen sie belegt werden, ihren Ausdruck findet, wie denn wohl der Bauer ein am selben Tage wie sein Kind geborenes Haustier mit dem nämlichen Namen oder dem des Kalenderheiligen benennt. Georg Heegers Tiere im pfälzischen Volksmunde (zwei Teile, Programme des Kgl. humanistischen Gymnasiums zu Landau 1902/3) verzeichnet die Namen eines engeren Bezirks mit genauestem Eingehen auf alle mundartlichen Verschiedenheiten. Eine ähnliche Untersuchung ist die von J. Leithäuser: Volks-

kundliches aus dem Bergischen Lande I. Tiernamen im Volksmunde (Barmen 1907). Volkstümliche Vogelnamen aus Westböhmen behandeln Blümnil und Rott (Zeitschrift des Vereins für Volkskunde 12 [1902], 457 ff.). Tierstimmendeutung ist zu beachten; das Volk erscheint „vogelsprachekund wie Salomo." Fesselnd schreibt Friedrich Kluge über unsere ältesten Hundenamen (Bunte Blätter S. 85—91). Sie sollen das Tollwerden verhüten und beziehen sich auf fließendes Wasser, also Strom, Donau usw.

Unter den Namen der Pflanzen sind die verbreitetsten die der nutzlosen; aus ihnen werden sichere Rückschlüsse auf die Stammeszugehörigkeit möglich (Hans Ziegler, Zeitschrift des Vereins für Volkskunde 20 (1910), 18—35). Heinrich Marzell hat die Tiere in deutschen Pflanzennamen behandelt (Heidelberg 1913). Er beginnt mit der Feststellung äußerlicher Merkmale: Gestalt, Farbe, Geruch, und erwähnt als Grund für die Namengebung die Tatsache, daß die Pflanze vom Tiere gefressen oder als Heilmittel für das Tier verwendet wird; Giftpflanzen sind nach gefährlichen Tieren benannt. Bei Unkräutern besonders drückt die Bezeichnung nach einem Tiere Geringschätzung aus. Auch der Standort der Pflanze und der Aufenthaltsort des Tieres veranlassen die Benennung. Frühzeitiges Erscheinen der Pflanze im Jahre bietet den Anlaß zu dem Namen, etwa Kuckucksblume; endlich sind abergläubische Meinungen im Spiele, Rücksicht auf Verwendung in der Küche und Zurechtstutzen von Fremdem, z. B. Liebstöckel. Die Untersuchung beruht auf einer siebenjährigen Sammelarbeit und führt zu den wertvollsten Ergebnissen. An einem Beispiel möge die Reichhaltigkeit des Buches dargelegt werden: Taraxacum officinale heißt: Hasemeilche, Säurüssel, Saurüssel, Sauschnabel, Löwenzahn, Hundszahn, Bärenzahn, Gänsezunge, Hundszunge, Weihenschwanz und ähnlich; Saumagen, Gänseblume, Gänsedistel, Pferde-, Hunde-, Rinder-, Saublume, Krotte- (Kröten)blume, Gugguche(n) = Kuckuck usw. Das mehrfach aufgelegte Buch Unsere Pflanzen von Franz Söhns kann sich an Zuverlässigkeit mit Marzells großer Leistung nicht messen, immerhin enthält es Schätzbares genug, das freilich mit Vorsicht benutzt werden sollte.

Tiere und Pflanzen sind für die Volksheilkunde bedeutungsvoll. Max Höfler hat auf diesem Gebiete Dauerndes geleistet. Außer seinem

Deutschen Krankheitsnamenbuch (München 1899) wäre besonders seine Volksmedizinische Botanik der Germanen (Wien 1908) für die Schule verwendbar. Es empfiehlt sich wohl auch, gelegentlich auf die merkwürdigen Fälle hinzuweisen, die seit Karl von Amira, Tierstrafen und Tierprozesse (Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung 12 [1891] wiederholt die Rechtskunde und Kirchengeschichte beschäftigt haben, die Fälle nämlich, in denen man die Tiere vor Gericht zog, um sie wie Menschen abzuurteilen, oder in denen man ihnen den Teufel austrieb. Auf die Seelentiere (Vögel, Schmetterling, Maus, Schlange, Ringelnatter) kann in solchem Zusammenhang eingegangen werden. Viel ist geschehen, um die Rolle der Tiere und Pflanzen im Volksglauben zu ermitteln. Paul Sartoris Sitte und Brauch (3 Bände, Leipzig 1910, 1911 und 1914) belehrt darüber aufs beste. Es genügt also, nur einiges später Erschienene anzuführen. Über die Heuschrecke im Aberglauben berichtet Eugen Fehrle (Hessische Blätter für Volkskunde 11 (1912), 207), über die Frauen als Flachssäerinnen Heinrich Marzell (im gleichen Bande 16—23); Eugen Mogk handelt über die Bräuche und abergläubischen Vorstellungen, die sich an das Ei knüpfen (Zeitschrift des Vereins für Volkskunde 25 (1915), 215—223); endlich weiß Fr. Berger Von Biene, Honig und Wachs in ihrer kulturgeschichtlichen und medizinischen Bedeutung (Zürich 1916) viel zu erzählen.

Vergessen mögen auch die Anschauungen über die sogenannten „Donnerkeile“ und über die durchlochten Feuersteine, die „Trudensteine“, nicht sein, die zu allerhand abergläubischen Ansichten und Bräuchen Anlaß geben.

Selbst in unserer aufgeklärten Zeit sind die Volkskalender (vgl. Riehl, Kulturstudien[1] S. 38—56) noch beachtenswert durch die alten Wetterregeln. In der Lüneburger Heide verändern nach der Meinung der Leute die Blätter der Pappel um Johanni ihre Lage und bieten dann keinen Schutz mehr vor Regenschauern. Daher stammt wohl die Redensart: „Das Blättchen hat sich gewendet“ (Eduard Kück, Wetterglaube in der Lüneburger Heide. Hamburg 1915, S. 72). Über die Schnecke als Wetterkünder hat Rudolph Zaunick mit gewohnter Belesenheit geschrieben (Hessische Blätter 13 (1915), 215—223).

Smalians Unterrichtswerk (Leipzig, Freytag) erfüllt die Be-

dingungen einer auf Volkskunde gerichteten naturwissenschaftlichen Unterweisung am erfreulichsten. Schüler, die sich für ihren Hermann Löns begeistern, werden gern in solchem Sinne weiterarbeiten wollen.

Wieder ins Gebiet der sinnreichen dichterischen Verwendung der Natur leiten ein paar Überlieferungen, mit denen diese Übersicht beschlossen werde. Im Steigerwald (und im Bayerischen Wald) ißt keine Mutter, die ein Kind verloren hat, vor Johanni Johannisbeeren (Erdbeeren), denn, so heißt es, die bis dahin reif gewordenen verteilen die Engel an die verstorbenen Kinder, und welche Mutter würde ihrem Liebling die süße Kost vorenthalten? (J. L. Klarmann und K. Spiegel, Sagen und Skizzen aus dem Steigerwald, Würzburg 1912, S. 229). Auf Gräbern sollen der Volksmeinung nach besonders schöne, oft auch seltene und viele Blumen wachsen. Nach Othmar Kühn (Die Umschau, 19. Mai 1917) liegt eine richtige Beobachtung zu Grunde. 1916 hat man in Westgalizien bemerkt, daß Soldatengrabstätten aus dem gegenwärtigen Kriege allein durch üppigen Pflanzenwuchs kenntlich sind und durch gewisse in Mengen auftretende Pflanzen, die sonst in der Nähe überhaupt nicht oder nur spärlich vorkommen, Arten, deren Gedeihen von reichlicher Stickstoffzufuhr abhängt: Melde, guter Heinrich, weiße Nessel, Brennessel, sowie einige andere beziehen ihre Nahrung aus den Körpern der Gefallenen — ein Beweis, wie in der Natur der Tod Leben schafft.

Für Zwecke des Physikunterrichts wären außer den Volkskalendern etwa bäuerliche Beförderungsmittel zu verwenden, wie sie Anton Dachler (Bäuerische Aufzugsmaschinen. Zeitschrift des Vereins für österreichische Volkskunde 20 (1914), 44—46) beschreibt, und Schnellwagen, über die Fr. Höft (im 7. Bande derselben Zeitschrift (1901) 81—85) sich verbreitet.

Nicht ganz leer geht die Chemie aus, sobald sie volkskundlich betrieben wird. Wenn der niederdeutsche Bauer längst gewußt hat: „Wer kein Geld für Asche ausgibt, zahlt doppelt", so ist ihm der Hauptgedanke von Liebigs Düngerlehre bekannt gewesen, ehe sie der große Forscher aufstellte (Müllenhoff a. a. O. S. 77).

Endlich kann selbst die Unterweisung im Rechnen und in der Mathematik mit Stoffen aus der Volkskunde gewürzt werden. Man

erwähne die alten und teilweise noch heute üblichen Kaufgebräuche, die volkstümlichen Maße und Gewichte (Faden, Elle, Nösel, Stein), die Kerbstöcke, die Bauernzahlen und Steinmetzzeichen (G. Stebler, die Hauszeichen und Tesslen in der Schweiz. Schweizerisches Archiv für Volkskunde 11 (1907), 165—209, eine vortreffliche Arbeit!). Im übrigen besteht der große Wert der mathematischen Wissenschaft darin, daß sie ein streng folgerichtiges, lückenloses Denken lehrt und somit den entschiedenen Gegensatz zu der dem natürlichen Menschen eignen Denkweise darstellt.

7. Zeichnen, Singen, Turnen.

Kunstpflege in der Schule ist seit Jahren das Losungswort. Der Zeichenunterricht mit seiner doppelten Aufgabe, das Auge und die Hand zu üben, hat eine Wichtigkeit erlangt, die sich darin äußert, daß sich die Stimmen mehren für die Anerkennung als verbindliches Fach auf allen Stufen. Seitdem der Werkunterricht an höheren Schulen dazugetreten ist, ein Seitenstück zu der Unterweisung in weiblichen Handarbeiten an Mädchenbildungsanstalten, erscheint diese Bedeutung noch gesteigert. Unter den Vertretern des Faches gibt es, wenn sie nicht hinter der Zeit zurückgeblieben sind, nur eine Ansicht: sachliche Volkskunde im weitesten Sinn gehört zu den notwendigsten und dankbarsten Vorwürfen. Dem Verein für sächsische Volkskunde war seit manchem Jahr das Glück bescheert, beim Königlichen Ministerium des Innern volles Verständnis zu finden. So hat er regelmäßig einen Wettbewerb unter den Schülern der Bau- und Kunstgewerbeschulen abgehalten, und viele Abbildungen von Gegenständen aus dem Bereich seines Wirkungskreises nennt er dadurch sein Eigen. Auf Anregung Richard Bürckners (sieh dessen Aufsatz Schülerbeiträge zur sächsischen Volkskunde im Säemann, Jahrgang 1913, Heft 2) ist dieser Wettbewerb auch auf die Zöglinge der höheren Schulen des Königreichs ausgedehnt worden, und zwar mit dem schönsten Erfolg. Schon im ersten Jahre (1912) wurden 350 Zeichnungen und 13 Modelle eingesandt. Auch erklärende Beigaben zeugten von sorgsamer Beobachtung. Ein preußischer Erlaß vom 1. Februar 1910 hebt hervor, daß die Teilnahme am Zeichnen von heimischen Bau- und Kunstdenkmälern stetig wächst. Neuerdings

wendet sich die Aufmerksamkeit in gleicher Weise der lichtbildnerischen Darstellung zu. Man braucht nur Fritz Kuhlmanns Ausführungen in Rethwischs Jahresbericht zu lesen, um sich aufrichtig an den Fortschritten zu erfreuen. Einseitig malerische Betrachtungsweise wird mit Recht verworfen. Das Herz geht dem empfänglichen Beschauer auf, wenn er in der vom Dresdner Zeichenlehrerverein veröffentlichten Sammlung Mit offenen Augen den Band über das sächsische Bauernhaus und seine Dorfgenossen von Br. Schmidt betrachtet. Was haben wir sonst nicht alles an köstlichen Geschenken bekommen! Da wäre an Die schöne deutsche Stadt und an Das deutsche Dorf sowie an den Brunnen im Volksleben zu denken, sämtlich bei R. Piper in München erschienen. „Schönheit ist Ausdruck von Lebensart und Gesinnung", urteilt Wolf in dem Norddeutschland gewidmeten Werke des Unternehmens. Besser kann nicht bestimmt werden, was der viel umstrittene Begriff besagen will. Ein Zeichen- und Werkunterricht nach solchem Grundsatze muß Segen stiften. Auf alle Gebiete der Volkskunde und der bodenständigen Kunstübung kann so allmählich der Blick gelenkt werden. Ein ödes Abzeichnen von Vorlagen gibt es wohl kaum noch. Der Zeichenlehrer dient dem Heimatgedanken. Hat er gar eine Schauhalle wie das Landesmuseum für sächsische Volkskunst zu häufigem Besuch mit den Schülern zur Verfügung, so kann er Andacht erwecken selbst für Bescheidenes, wie die bunt bemalten wendischen Ostereier oder die geschnitzten Bergmannsleuchter. Hofrat Oskar Seyffert, unermüdlich für die Volkskunst tätig, ist der Schöpfer des Landesmuseums. Er und der von ihm geleitete Verein haben die Geschmacksbildung in Sachsen wesentlich gefördert. Der Zeichenlehrer ist zugleich Führer zum Erfassen höchster deutscher Kunstübung. Er mag den hochgotischen Baustil als den Gipfel vaterländischer Kunstbestrebungen erkennen lassen, als die reinste Versinnlichung deutscher Art mit ihrer „Freude am Maßlosen, Erhabenen . . . , Lust am Wechsel und an der Überraschung, lebendigster Bewegtheit, ihrem Drang in jenseitige Fernen und überirdische Höhen" (Richard Müller-Freienfels, Goethes Faust als gotisches Kunstwerk. Zeitschrift für den deutschen Unterricht 31 (1917), 210).

Der Gesangunterricht hat früher oft als sein Ziel die Darbietung schwieriger Werke angesehen. Mehr und mehr ist das anders

geworden. Volkstümliche Kunst will er pflegen. Er besinnt sich darauf, daß er für nicht wenige Schüler die einzige Möglichkeit bietet zu musikalischer Erziehung. So berücksichtigt er vor allem das Volkslied und das Kirchenlied. Goldene Worte spricht Franz Karl Becker (im 29. Bande (1915) der Zeitschrift für den deutschen Unterricht S. 208 bis 214) über das Volkslied auf der höheren Schule. Nach dem, was ich in dieser Schrift geäußert habe, brauche ich nicht viel hinzuzufügen. Inniges Erfühlen der Stimmung und Schlichtheit des Ausdrucks, darauf kommt es an. Eine leichte Aufgabe fällt dem Gesanglehrer damit nicht zu. Er kann sie lösen, wenn das Deutsche ihm hilft. Weiter mag er zum musikalischen Genießen überhaupt anleiten und vorhandene Fähigkeiten ausbilden, wenn er gute Hauskunst mit einem Schülerorchester ausübt. Eine in größten Zügen gehaltene Musikgeschichte, die hervorhebt, wie unsere ersten Meister aus den Tiefen des Volksgemütes geschürft haben, sollte er nicht versäumen. Er vermittelt wohl seinen Schülern den Besuch von deutschen Opern wie der „Zauberflöte", dem „Fidelio", dem „Freischütz", „Waffenschmied", „Zar und Zimmermann", „Lohengrin" zu ermäßigtem Preise und stellt in Vorbemerkungen Eigenart und Bedeutung der Werke dar. Mit Erläuterungen am Flügel weise er auf einige der unvergänglichen Schöpfungen Bachs, Händels, Haydns, Mozarts, Schuberts, Schumanns, Brahms' und Wagners hin, bedächtig auswählend, was gerade wünschenswert erscheint. Solches Verfahren ist besonders nötig in Städten, wo eine Schaubühne und gute Konzerte fehlen. Besteht an der Schule ein Musikkränzchen, so gibt es keinen berufeneren Förderer als ihn. Musikalische Erziehung ist eine Angelegenheit des deutschen Volkes, darin hat Paul Bekker (Das deutsche Musikleben, Berlin 1916) zweifellos recht. Die Schüleraufführungen seien weniger Glanzstücke als Prüfung verständnisvollen Erfassens aus deutscher Seele geborener Kunstwerke.

In welchem Gegensatz befindet sich das deutsche Turnen zum englischen Sport! Bruno Barth hat vor kurzem die Verschiedenheit in kräftiger Gegenüberstellung betont (Monatsschrift für das Turnwesen. 36. Jahrgang, 6. Heft, S. 170—174). Unsere Leibesübungen erstreben keine Höchstleistungen einzelner, sondern körperliche Ausbildung der Gesamtheit. Bei Mädchen könnten ebenso wie bei kleineren Knaben

die Singtänze Freude erwecken. Namentlich die Spielnachmittage eignen sich dafür. Vaterländische Fest- und Wettkämpfe haben sich in den Zeiten vor dem Kriege eingebürgert. Es wäre zu erwägen, ob man nicht altüberlieferte Spiele, namentlich der Alpengegenden, allerorts nutzbar machen sollte. Aus den Bedürfnissen der Schüler höherer Lehranstalten hat sich der Wandervogel entwickelt, der Unterstützung durch Eltern- und Freundesrat wie durch die Schule verdient. Wanderlust und Sinn für die heimische Natur waren die Triebfedern. Dem Volkstum zugetan, pflegen die Wandervögel Kameradschaftlichkeit. Wer wollte abschätzen, was die völkische Erziehung ihnen dankt! Förderung der Heimatliebe ist auch ein Nebenzweck der Pfadfinder, und in den Jugendwehren entzündet wohl weitschauende Leitung das gleiche Gefühl. Möchten die Turnlehrer sich immer daran erinnern, daß die Jugendbewegung ihre Hilfe braucht, möchte die Jugendbewegung in ihnen die tüchtigsten Vorkämpfer erkennen!

Auf Dresdner Straßen und Plätzen habe ich Kinder Hasch machen sehen und beobachtet, wie eins nach einem Freimal rannte und dabei „Kunst!“ rief. Dieses Wort ist mir im Ohr geblieben. Karl Müller-Fraureuth in seinem Wörterbuch der obersächsischen und erzgebirgischen Mundarten bringt es unter „Gunst“, doch hat er auch Beispiele mit „Kunst“. Soviel ich hörte, wurde immer „Kunst“ gesagt. Jedenfalls bedeutet es einen Schutzort. Für beide Formen ließen sich Erklärungen finden. Bei „Gunst“ wäre an den „hegenden Faden“ zu denken, der Unverletzlichkeit sichert. „Die goldne Schnur geht um das Haus.“ „Kunst“ heißt im Schwarzwald und in Lothringen eine Ofenanlage und mag an die Stelle des Herdes getreten sein, dessen Heiligkeit bei unseren Vorfahren sprichwörtlich war. Kunst oder Gunst, die Volkskunde hat, wie ich gezeigt zu haben hoffe, in der deutschen Schule den Beruf, gleich dem umhegten Bezirk oder gleich dem schützenden Herde unser Heiligstes zu wahren — unser Volkstum.

Inhalt.

Druck von Gottfr. Pätz, Naumburg a. S.



Druck von Gottfr. Pätz, Naumburg a. S.